

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

GABRIELY CABESTRÉ AMORIM

**ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDO DE CASO**

Marília

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

GABRIELY CABESTRÉ AMORIM

**ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDO DE CASO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo

Marília

2015

Amorim, Gabriely Cabestré.

A524o Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso / Gabriely Cabestré Amorim. – Marília, 2015.
137 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 112-125

Orientador: Rita de Cássia Tibério Araújo.

1. Educação de crianças. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. I. Título.

CDD 371.9

GABRIELY CABESTRÉ AMORIM

**ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO
DE CASO**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Campus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo

UNESP – Marília

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Lúcia Maria Presumido Bracciali

UNESP – Marília

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

UNESP – Bauru

Marília, 23 de fevereiro de 2015

Dedicatória

À minha querida família.
Àqueles que trabalham em prol de um ensino de qualidade para todos.

Agradecimentos

Com muito carinho eu agradeço...

A Deus, pelo dom da vida, por iluminar e guiar o meu caminho, renovando minhas esperanças diante de diversas dificuldades.

Ao meu marido, *Paulo*, por caminhar ao meu lado, por todo amor, carinho, compreensão, companheirismo e incentivo para chegar até aqui.

Aos meus pais, *Luiz e Cristina*, por toda base que me proporcionaram, por toda dedicação, amor e por sempre me incentivarem nos estudos.

Aos meus irmãos, *Nathalia e Marcelo*, por vibrarem de forma tão sincera com as minhas conquistas.

À minha querida orientadora, Dra. *Rita de Cássia Tibério Araújo*, pelo acolhimento, pelos sábios ensinamentos, por toda dedicação, apoio e paciência durante todo percurso desta pesquisa, por acreditar no meu trabalho, faltam palavras para agradecer.

À Profa. Dra. *Ligia Maria Presumido Braccialli* por toda contribuição durante a pesquisa, seja no grupo de estudo, no seminário de pesquisa e banca de qualificação. Em cada etapa foi muito importante.

À Profa. Dra. *Vera Lúcia Messias Fialho Capellini* por acompanhar minha trajetória acadêmica desde a graduação, por aceitar participar deste momento importante e por toda colaboração na realização desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa *Deficiências Físicas e Sensoriais* pelas sugestões que contribuíram com este estudo.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp Marília, por compartilhar preciosos momentos de aprendizagem.

A CNPq pelo apoio financeiro.

À Secretaria Municipal de Educação e os participantes pela colaboração na coleta de dados, foram essenciais para a realização desta pesquisa.

A todas as pessoas que de alguma forma colaboraram neste trabalho, caminharam comigo durante estes dois anos, que sempre me incentivaram e apoiaram em todos os momentos.

“Mestre não é só quem ensina; mas quem, de repente, aprende”.

(Guimarães Rosa)

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), no seu novo formato de estrutura organizacional, é uma temática que vem sendo estudada com frequência, sobretudo sob os aspectos da prática pedagógica e instrumental nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Contudo, há escassez de estudos que contemplem os arranjos organizacionais experimentados nos diferentes e variados territórios do país. Neste contexto, o objetivo dessa pesquisa foi descrever, sob a ótica da gestão educacional e de professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE na Educação Infantil (EI), tendo como objetivos específicos: a) identificar se a estrutura organizacional do AEE favorece a complementaridade das ações na classe comum; b) identificar se a estrutura organizacional do AEE oferece oportunidade para articulação entre a área da saúde e da educação e c) identificar se as ações do AEE variam dependendo da formação e do tempo de experiência do professor e do tipo de deficiência. Trata-se de pesquisa de cunho descritivo, do tipo estudo de caso, realizada em uma cidade do interior paulista que possui convênios com instituições da comunidade que oferecem atendimento clínico multidisciplinar e pedagógico, no período de junho a dezembro de 2013. Participaram do estudo dois profissionais responsáveis pelo gerenciamento (GE) do AEE; 17 professores itinerantes do AEE (PI) na EI; nove professores regentes (PR). Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, elaborada em três versões de roteiros, sendo uma para cada grupo de participante. Não foi evidenciada a correlação de variáveis, segundo teste de Spearman, nas temáticas: formação do professor, tempo de experiência, parceria, tipo de deficiência, ações do AEE. Os resultados indicaram que os atendimentos realizados pelo PI possuem variações individualizadas, não havendo consenso quanto ao reconhecimento do ensino itinerante como modalidade do AEE. A estrutura organizacional do AEE, embora ofereça possibilidades de contato entre o PR e o PI, por meio do atendimento no mesmo turno, possui lacunas no âmbito da organização e do gerenciamento para a articulação das ações entre esses professores. As parcerias com as instituições favorecem a atenção mais global ao aluno, contudo o trabalho articulado entre os profissionais das instituições conveniadas e os participantes desse estudo não ocorre de forma sistematizada.

Palavras-chave: Educação de crianças. Educação especial. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The Educational Service Specialist (ESA) in its new organizational structure format, is an issue that has been studied frequently, especially in the aspects of teaching and instrumental practice in Multifunction Resource Rooms (SRMs). However, there are few studies that address the organizational arrangements experienced in different and varied areas of the country. In this context, the aim of this study was to describe, from the perspective of educational administration and teachers, standards and organizational arrangements that structure ESA practice in early childhood education (EI), with the following objectives: a) identify the organizational structure the ESA favors the complementarity of actions in the common class; b) identify whether the ESA's organizational structure provides opportunity for coordination between the health and education and c) identify whether the actions of the ESA vary depending on training and experience time professor and disability. This is a descriptive nature of research, study type of case, held in a city in the interior that has agreements with community institutions offering multidisciplinary care and clinical teaching in the period from June to December 2013. The study included two professionals responsible for management (GE) of the ESA; 17 itinerant teachers of the ESA (PI) in the EI; nine school teachers (PR). Was used as data collection instrument the semi-structured interview developed in three versions of scripts, one for each participant group. There was no significant correlation of variables, according to Spearman's test on the themes: teacher education, length of experience, partnership, type of disability, ESA's actions. The results indicated that the services performed by the PI have individual variations, there is no consensus as to the recognition of itinerant teaching and ESA mode. The organizational structure of the ESA, although it offers possibilities of contact between PR and the IP, by meeting the same turn, has gaps in the organization and management for the coordination of activities among these teachers. Partnerships with institutions favor the more global attention to the student, but the work articulated between professionals from partner institutions and participants of this study does not occur systematically.

Keywords: Education of children. Special education. Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do RCNEI (1998).....	25
Figura 2 – Operações mentais envolvidas no planejamento.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Especificação dos itens da Sala Tipo I.....	34
Quadro 2 – Especificação dos itens da Sala Tipo II.....	35
Quadro 3 – Estrutura de análise dos dados.....	54
Quadro 4 – Perfil da Gestão Educacional.....	57
Quadro 5 – Perfil dos Professores Itinerantes.....	58
Quadro 6 – Perfil dos Professores Regentes da sala comum.....	64
Quadro 7 – Perfil dos atendimentos.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro profissional da divisão de educação especial.....	44
Tabela 2 – Perfil dos alunos PAEE matriculados na educação infantil (2011).....	45
Tabela 3 – Tipo de formação dos Professores Itinerantes.....	60
Tabela 4 – Tempo de trabalho no AEE (Ed. Infantil).....	61
Tabela 5 – Atuação do professor no AEE concomitante com outra atuação profissional.....	62
Tabela 6 – Distribuição dos professores itinerantes do AEE na Educação Infantil.....	66
Tabela 7 – Quantidade de escolas atendidas por professor itinerante do AEE.....	72
Tabela 8 – Alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil (julho/2013).....	78
Tabela 9 – Perfil diagnóstico dos alunos que estão em atendimento.....	80
Tabela 10 – Alunos com deficiência em classe comum.....	82

ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATP	Atividade de Trabalho Pedagógico
CEJA	Centro Educacional de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GE	Gestão Educacional
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PI	Professor Itinerante
PR	Professor Regente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 Educação Inclusiva e o AEE.....	17
1.2 Educação Infantil: aspectos históricos, estrutura e organização curricular da etapa escolar.....	21
1.3 O AEE na organização e gestão escolar.....	31
2 OBJETIVOS.....	42
3 MÉTODO.....	43
3.1 Aspectos éticos.....	43
3.2 Contexto de coleta de dados.....	43
3.3 Instrumento e materiais de coleta de dados.....	46
3.4 Procedimentos de coleta de dados.....	46
3.5 Procedimentos para análise dos dados.....	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	56
4.1 Perfil profissional dos gestores, professores itinerantes do AEE e professores da classe comum.....	56
4.2 Organização e Funcionamento do AEE.....	65
4.3 Parcerias entre os profissionais da saúde e os da educação.....	92
4.4 Informações relevantes sobre o AEE na Educação Infantil.....	101
5 CONCLUSÃO.....	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110

REFERÊNCIAS	112
--------------------------	-----

APÊNDICES	126
------------------------	-----

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	127
--	-----

Apêndice B – Roteiro de entrevista – Gestão Educacional.....	128
--	-----

Apêndice C – Roteiro de entrevista – Professores Itinerantes (AEE).....	131
---	-----

Apêndice D – Roteiro de entrevista – Professores da classe comum.....	134
---	-----

Apêndice E – Etapas e fases da coleta de dados.....	136
---	-----

Apêndice F – Correlação – Resumo das variáveis testadas.....	137
--	-----

APRESENTAÇÃO

A escolha pelo tema de investigação desta pesquisa emergiu do interesse em aprofundar o conhecimento em torno de questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especial (AEE) e ao aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE)¹, motivação esta cultivada durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso TCC, no ano de 2009, mais precisamente durante o acompanhamento de rotina escolar de um aluno com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), no decorrer de três meses. Esse aluno encontrava-se matriculado na antiga terceira série e recebia o AEE no mesmo turno, sendo retirado da classe comum para esse fim. Embora o AEE não fosse nosso objeto de pesquisa de TCC, essa vivência foi particularmente conflituosa, na medida em que não pudemos compreender situações específicas relacionadas à forma de organização do serviço educacional para apoio à experiência escolar do aluno PAEE.

Essa vivência impulsionou-nos a buscar esclarecimentos na Pós-Graduação, tendo como meta a realização do mestrado na área de Educação Especial, quando, então, pudemos delimitar o universo desta investigação, a partir do questionamento dirigido à organização e funcionamento do AEE na etapa da Educação Infantil. Mais especificamente, este estudo interrogou: Como está estruturado o AEE na Educação Infantil em um município do interior paulista? Há complementaridade do AEE nas ações do professor da classe comum? Quais são as possibilidades das parcerias com a área da saúde?

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa apoiou-se em referencial teórico que abrangeu a importância de apoio complementar do AEE na EI, haja vista que, para o aluno PAEE, essa experiência escolar é mais do que oportunidade de participação; significa, sobretudo, oportunidade de desenvolvimento. E acrescenta-se ainda que, sob o ponto de vista ético, a experiência escolar desse aluno na etapa da Educação Infantil assegura uma vida digna independente da sua condição (KRAMER, 2003b).

Conforme previsto na legislação, o AEE, na sua forma de gerenciamento atual, deve ocorrer prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais e no contraturno da experiência

¹ Incluem pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

escolar realizada na classe comum, podendo também ser realizado na forma de ensino itinerante, dentro da sala de aula comum. E ainda, dependendo da política do governo municipal e da articulação entre as secretarias ou setores da saúde e educação, há previsão de que possam ocorrer parcerias com instituições conveniadas, com escola especial, centro de reabilitação e outras (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008).

Diante das recomendações acima, pode-se entender que, são muitas e variadas as possibilidades de operacionalização do AEE, dentre as quais citamos a realização do trabalho em uma perspectiva colaborativa, ou até mesmo, em outros ambientes escolares com oferecimento de atendimento individual na hora do lanche, no parque, ou em qualquer espaço disponível na escola. Explorar e conhecer como a prática do AEE se estrutura e se organiza na Educação Infantil é, portanto, de extrema importância, considerando que esta etapa escolar oferece um currículo que favorece o desenvolvimento de competências básicas para o aprendizado de funções superiores, exploradas e adquiridas nas séries subsequentes.

Por outro lado, levando em conta que as ações dos profissionais da saúde se articulam ao AEE, identificar de que forma ocorre a parceria entre a área da saúde e a da educação é um caminho que pode abrir perspectivas para as possibilidades de arranjos e padrões de estrutura organizacional (PEREIRA; ARAUJO; BRACCIALLI, 2011; ARAUJO; ZAFANI; PEREIRA, 2012).

Diante dos questionamentos acima expostos, foi objetivo geral deste estudo descrever, sob a ótica da gestão educacional e de professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

Especificamente, este estudo objetivou:

- Identificar se a estrutura organizacional do AEE favorece a complementaridade das ações na classe comum.
- Identificar se a estrutura organizacional do AEE oferece oportunidade para articulação entre a área da saúde e da educação;
- Identificar se as ações do AEE variam dependendo da formação e do tempo de experiência do professor e do tipo de deficiência.

Quanto à distribuição do conteúdo, este estudo foi organizado em seis seções. A primeira aborda a fundamentação teórica, cujas temáticas levantadas foram: a educação inclusiva

e o AEE nos aspectos operacionais e organizacionais dentro da gestão escolar, além do histórico da educação infantil no Brasil. A segunda apresenta os objetivos do estudo (geral e específicos). A terceira esclarece o delineamento metodológico utilizado, abordando as questões éticas, local, participantes, instrumentos, procedimentos de coleta de dados e de análise dos dados. A quarta contempla os resultados encontrados e a discussão quanto ao perfil profissional do AEE, à organização e funcionamento do atendimento, à realização de parcerias entre os profissionais da saúde e os da educação e às informações relevantes sobre o AEE. A quinta apresenta as conclusões do estudo e a sexta as considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica tem como elemento central a apresentação do AEE sob os aspectos conceituais e operacionais, englobando sua relação com as especificidades da Educação Infantil e com a área da saúde. Neste trabalho foi adotada a nomenclatura PAEE, assim como está apresentado nos documentos da política atual, para referenciar pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

1.1 Educação inclusiva e o AEE

A inclusão do aluno PAEE na classe comum requer mudanças na estrutura e organização escolar que possam orientar o gerenciamento das ações, tendo como missão institucional a oportunidade da experiência ocupacional que caracteriza o papel de estudante na sociedade em que vive.

Nessa perspectiva, “a primeira tarefa, e talvez a principal, para construirmos uma escola inclusiva - que, por ser inclusiva, seja capaz de acolher todos os alunos - é analisar a concepção de escola que temos e da escola que queremos” (SARTORETTO; SARTORETTO, 2010, p.1).

Segundo Stainback e Stainback (1999) o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aulas provedoras.

O atendimento à pessoa com deficiência, até metade do século XX, era pela institucionalização e escolas especiais mantidas pela comunidade (RODRIGUES, 2008). Desde o final da década de 50, a educação especial era figura da política educacional brasileira, sendo inicialmente de caráter assistencial/institucional e posteriormente caracterizada pela estrutura de serviços e suportes.

Entretanto, nota-se que a partir de 1990 houve uma movimentação no Brasil, com a reforma educacional, “debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo

entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total” (MENDES, 2010, p.105).

A década de 1990, no Brasil, caracterizou-se como um período de reformas, quer seja no âmbito do Estado ou na especificidade da área da Educação, considerada naquele contexto como campo privilegiado para a manutenção das relações sociais. Tais reformas atingem todos os setores da educação, dentre eles, a Educação Especial (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 106).

Dois marcos internacionais fundamentais motivou o Brasil no compromisso da educação inclusiva: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Segundo Bobbio (1992, p.5), “os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. Essa fala demonstra que as reformas políticas, especificamente, na área da Educação emergiram da necessidade em garantir os direitos.

De acordo com Prieto (2001) “o planejamento e execução de políticas para enfrentar as desigualdades sociais e democratizar o acesso a bens e serviços públicos requer a construção de espaços comuns e articulados entre as várias instâncias da administração pública”.

No âmbito dos órgãos públicos, dirigindo a atenção para a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a escola inclusiva para PAEE é garantida legalmente, sendo que na Lei 12.796² (BRASIL, 2013) encontra-se no artigo 58 que a escolarização deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 2005 a Secretaria de Educação Especial/MEC³, lançou o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) destinadas às escolas da rede pública de ensino, assim complementando a escolarização dos alunos PAEE.

No ano de 2008 houve a proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, consolidada com o Decreto nº. 6.571 (BRASIL, 2008), versando sobre o

² A Lei nº. 12.796 de 4 de Abril de 2013 altera a Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

³ A Secretaria de Educação Especial/MEC foi extinta em 16/05/2011 pelo Decreto nº. 7.480, sendo seus programas vinculados a “Diretoria de Políticas de Educação Especial”, na “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)”.

Atendimento Educacional Especializado (AEE), e com destaque para a necessidade de o aluno PAEE estar dentro da sala de aula comum.

Neste sentido, o AEE foi definido no Decreto nº. 6.571/08 como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos para complementar e/ou suplementar o ensino comum, portanto não vem com o caráter substitutivo e, sim, como um auxílio, sendo que, o atendimento implica na eliminação de barreiras que possam existir ao aluno com deficiência (BRASIL, 2008).

O AEE é entendido como uma estratégia pedagógica ao aluno, que visa “a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino” (ROPOLI et al., 2010, p. 19).

Primeiramente parecia que ele substituiria o termo “educação especial” como esses conceitos fossem antônimos. Posteriormente eles foram compreendidos como sinônimos, e usados de modo intercambiável. Num terceiro momento o conceito de AEE parece se confundir com o serviço de apoio exclusivo da sala de recursos multifuncional. Finalmente, o AEE se define enquanto serviço de apoio complementar ou suplementar à escolarização em classe comum, podendo ser ofertado em escolas comuns ou especiais. (MENDES; MALHEIRO, 2012, pp.361-362).

O Decreto nº. 6.571/2008 têm como objetivo ampliar a proposta do AEE, conforme artigo:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008).

O primeiro artigo frisa como o AEE será disponibilizado nas questões financeiras, recebendo apoio da União, dos estados, distritos e municípios, além de salientar a importância da conexão família-escola, bem como toda asserção pedagógica.

Vale ressaltar que o AEE na EI em sua quase totalidade está a cargo dos municípios e estes em sua maioria seguem as propostas da legislação nacional, todavia, o AEE ofertado nas SRMs do ensino fundamental é destinado com maior frequência para os anos iniciais (ONEESP, 2014).

Ainda sobre o Decreto, o mesmo implica a obrigatoriedade da matrícula dos alunos da Educação Especial, na escola comum, para oferta do AEE, ou seja, a disponibilização dos recursos depende das matrículas, conforme Art. 9^a-A:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular (BRASIL, 2008).

Observa-se que essa legislação prevê que o AEE será disponibilizado em salas de recursos multifuncionais (SRMs) da própria escola, em turno inverso da escolarização ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008).

Com base nos elementos apresentados em sua organização, pode-se inferir que é necessário uma estrutura adequada, mão de obra qualificada e materiais que possam oferecer tais condições de trabalho ao profissional que atuará no atendimento, bem como qualidade de serviço ao aluno que o receberá. Portanto, subentende-se que as escolas teriam disponível a estrutura operacional necessária para o AEE, tendo em vista que o serviço foi decretado com tais condições.

O professor atuante no AEE deve possuir formação inicial para exercer a docência e a formação específica para a educação especial, conforme art.12, da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 (BRASIL, 2009). Isso porque, de acordo com as Diretrizes do Curso de Pedagogia CNE/CP nº. 1 (2006), a habilitação se extingue, e a partir de então, os cursos para educação especial podem se dar pelo aperfeiçoamento, aprimoramento, especialização ou até pela pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, todavia, atualmente, durante esse período de transição, dentro dos sistemas de ensino caminham concomitantemente as duas possibilidades a de habilitação e a de especialização. Entretanto, devido à abrangência do perfil atendido pelas SRMs, leva os profissionais a se especializarem de forma geral e não por área, portanto questiona-se como um professor ensinará libras se não possui total domínio? Ou, como ensinará Braille? Como saberá lidar com as especificidades dos alunos PAEE se possui uma formação generalista? Vários autores pesquisam e ressaltam a importância de uma formação que seja capaz de oferecer as condições necessárias para que o professor realize e efetive a inclusão dentro da

sala de aula (CHACON, 2001; GLAT; NOGUEIRA, 2002; PLETSCH et al., 2006; MENDES, 2008; PLETSCH, 2009; MICHELS, 2009).

Conforme parecer nº. 13/2009 a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva busca superar a visão da Educação Especial, como algo substitutivo ao ensino comum, assim como espaços separados para alunos PAEE.

Ainda sobre a educação especial, trata-se de uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 10).

A Educação Infantil é desafiada a lidar com a inclusão do PAEE nas creches e pré-escolas. De acordo com o documento “Saberes e práticas da inclusão – Educação Infantil”, a democratização da educação traz:

[...] o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico para a abordagem social e cultural que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem, de fortalecimento e modificação do ambiente escolar e da comunidade para a promoção da aprendizagem. Nesse enfoque sociológico, o meio, o ambiente inadequado e a falta de condições materiais são também fatores produtores de limitação e determinantes do fracasso escolar (BRASIL, 2006, p.p 10-11).

Portanto, a criança deve ser vislumbrada como uma pessoa capaz de vencer suas limitações, sua própria deficiência, e para isso o professor deve estar disposto a olhar desta maneira.

1.2 Educação Infantil: aspectos históricos, estrutura e organização curricular da etapa escolar

No começo do século XX, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. Com o I Congresso de Proteção à Infância, em 1922, mostrou-se a importância da criação de leis sobre os direitos das crianças à vida, à saúde e sobre a ampliação de leis da visão da criança pré-escolar, abrangendo sua formação e desenvolvimento (BRASIL, 2013).

Em 1988 com a promulgação da Constituição Brasileira, a Educação Infantil é apresentada como direito à criança do nascimento aos seis anos de idade, alterando-se

posteriormente o período para de 0 a 5 anos de idade, sendo a educação oferecida em creche e pré-escola (BRASIL, 2013).

A garantia dos direitos da criança foi reforçada em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo a promoção integral do desenvolvimento, em aspectos emocionais, físicos, cognitivos e sociais, entretanto, ressalta que se trata de uma complementação da ação da família (ANDRADE, 2010; BRASIL, 2013).

O histórico da Educação Infantil demonstra uma escassez de recursos financeiros, mas em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), visando financiar a educação básica em três níveis, infantil, fundamental e média, a educação infantil conquistou uma equiparação financeira com os outros níveis de ensino (BRASIL, 2013).

No Brasil, a concepção de criança⁴ inserida na Educação Infantil (0 a 5 anos), pode ser considerada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A criança é um ator social, criador de cultura e, nessa qualidade, participa, desde o início da vida, da configuração do meio social em que está inserida, com sua contribuição própria do ser-criança (BRASIL, 2013, p.42).

No que se refere à concepção de desenvolvimento infantil:

[...] o desenvolvimento infantil contém um processo padrão, pelo qual passam todas as crianças, numa sequência contínua e uniforme de etapas, estágios ou subfases, intermeadas por rupturas ou saltos, e que podem ser marcadas por faixas etárias, cada uma delas tipificadas por características físicas, sociais, afetivas e mentais – do menos para o mais, ou do “nada” ao nascimento para a “plenitude” na vida adulta. Na visão da pós-modernidade, o desenvolvimento infantil é contextualizado no tempo e no espaço, inter-relacionado com a cultura, o ambiente social, o gênero, as condições socioeconômicas. Assim como há crianças e infâncias, há desenvolvimentos infantis. Estes são de crianças que vivem cada momento e etapa de sua vida como sujeitos únicos, capazes de estabelecer relações produtoras de sentido, de construir conhecimentos pela experiência e contribuir com outras crianças e com adultos na visão do mundo do qual fazem parte (BRASIL, 2013, p.43).

⁴ No Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), lei federal (1990), considera criança a pessoa até doze anos de idade.

E quanto à concepção de Educação Infantil, esta é:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2013, pp. 45-46).

A Educação Infantil é dever do Estado, sendo ofertada em creches e pré-escolas, dependendo da idade das crianças: crianças com até três anos de idade recebem o atendimento em creches e crianças com idade de quatro a cinco anos em pré-escolas. A jornada pode acontecer em tempo parcial, ou seja, quatro horas ou em tempo integral, jornada igual ou superior a sete horas diárias. O ano letivo deve ter 200 dias e conter 800 horas (carga mínima) (BRASIL, 2013).

Há ainda orientação quanto à organização das turmas de alunos por faixa etária:

Os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.). A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças.

[...] Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança da mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois a três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2013, pp. 7-8).

As concepções adotadas pelo Brasil sobre a criança e seu desenvolvimento, bem como as orientações quanto à estrutura organizacional da educação infantil, sugerem uma preocupação em atender às demandas do desenvolvimento e uma visão de sujeito único, não padronizado, mas cada um com as suas especificidades. Isso nos leva a refletir sobre a proximidade da proposta curricular da Educação Infantil com os parâmetros e princípios da inclusão que considera o indivíduo exatamente desta forma, como alguém ímpar e próprio.

Nessa perspectiva, discorreremos, nos parágrafos subsequentes, considerações acerca do que é proposto para a Educação Infantil, visando destacar esta etapa escolar como ambiente propício para a prática educacional inclusiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) têm como princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

Na faixa etária que engloba a Educação Infantil, na LDB/96, no artigo 30, capítulo II, seção II, encontra-se a citação: “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”. Ressalta-se que a idade escolar da educação infantil foi alterada de zero a seis anos para zero a cinco anos (BRASIL, 2013).

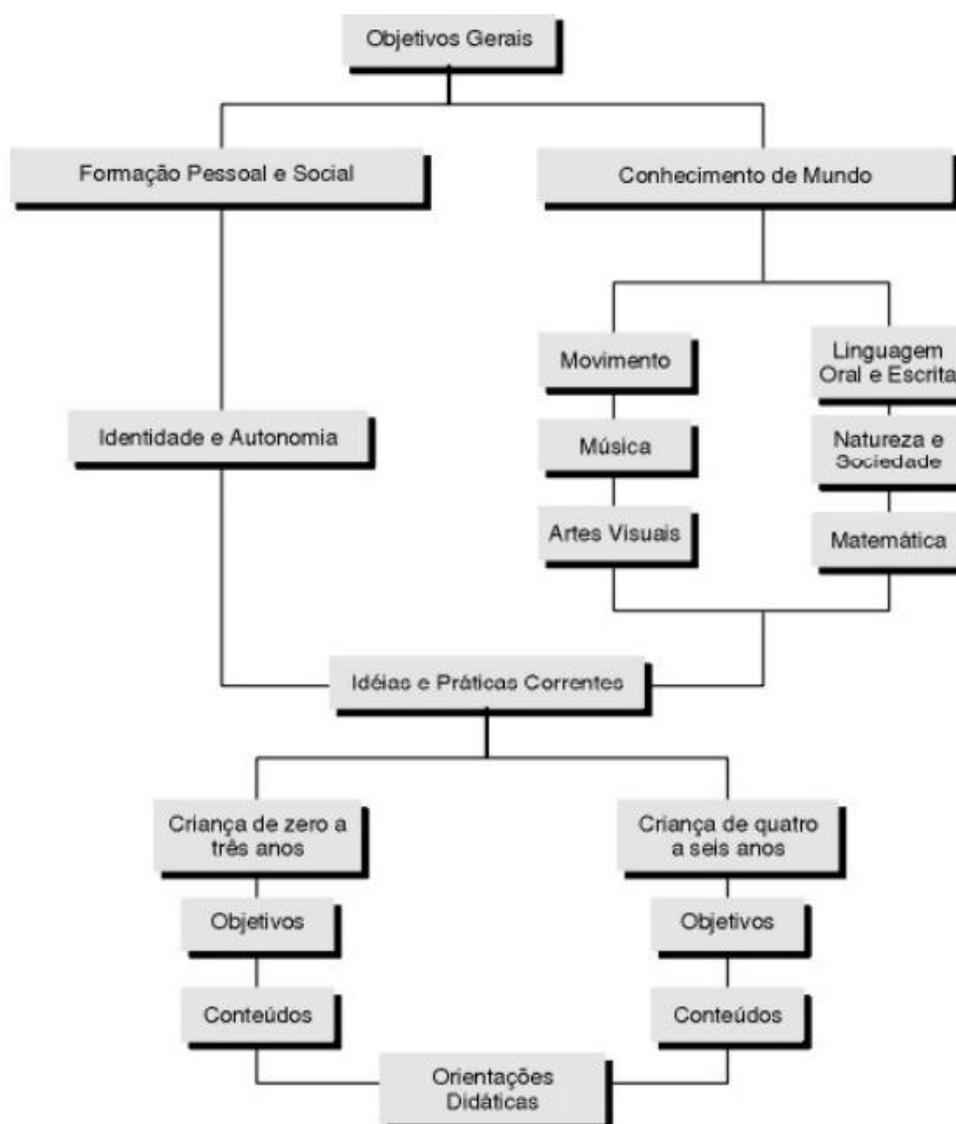
Conforme o documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as concepções da Proposta Pedagógica, destacam que essa etapa escolar deve oferecer sua função sociopolítica e pedagógica, ou seja, condições necessárias para que as crianças possam usufruir seus direitos na esfera humana, civil e social. Têm o papel de promover a igualdade, independente da situação econômica e social das crianças.

Pensando no currículo da Educação Infantil, o mesmo tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras (BRASIL, 2010), garantindo:

- Conhecimento de si mesmo e do mundo, por meio de experiências sensoriais e corporais;
- Imersão de diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Experiência narrativa e interação com a linguagem oral e escrita;
- Orientações espaciais, de medidas, quantitativas;
- Participação em atividades coletivas e individuais;
- Autonomia no cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Promover o conhecimento da diversidade, por meio de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos;
- Interação com a música, artes, fotografia, dança, teatro, poesia, literatura...;
- Conhecimento sobre a biodiversidade e sustentabilidade;
- Conhecimento sobre tradições culturais brasileiras;
- Utilização de instrumentos tecnológicos (máquinas fotográficas, gravadores, computadores...).

A estrutura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) é apoiada na organização das idades – crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos, definidas em dois âmbitos de experiências, sendo elas a **Formação Pessoal e Social** e **Conhecimento do Mundo**, conforme organograma a seguir:

Figura 1 – Estrutura do RCNEI (1998).



Fonte: BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social, 1998, p. 71.

As orientações didáticas acerca do currículo (conteúdos), que consta no RCNEI (BRASIL, 1998), são indicações para subsidiar a prática do professor em sala de aula, tais como:

- Organização do tempo, ou seja, planejar sua prática utilizando-se de atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho;
- Organização do espaço e seleção dos materiais, para trabalhar com crianças pequenas é fundamental adaptar a sala, os mobiliários de forma mais adequada para prática educativa e também realizar a seleção de materiais para montar o ambiente ideal;
- Observação, registro e avaliação formativa, é importante que o professor registre, acompanhem o desenvolvimento de cada criança, por meio da observação, registros como, por exemplo, em áudio e vídeo, fotografias, entre outras, dessa forma permite identificar as vitórias, dificuldades e as possibilidades existentes no processo de aprendizagem.

No volume II do RCNEI (1998), constam os conteúdos que deverão ser abordados na Educação Infantil, divididos por idade de zero a três anos e de quatro a seis anos.

Para o primeiro grupo constam tais conteúdos:

- Comunicação e expressão de seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas.
- Reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.
- Realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência.
- Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
- Participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação.
- Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.
- Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
- Respeito às regras simples de convívio social.
- Higiene das mãos com ajuda.
- Expressão e manifestação de desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas.
- Interesse em desprender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário.
- Interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo (BRASIL, 1998, p.29).

No que se refere às orientações didáticas, para o segundo grupo constam do documento acima mencionado os seguintes tópicos: autoestima, escolha, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados e segurança.

Para crianças de quatro a seis anos, os conteúdos contemplados são:

- Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.
- Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens.
- Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.
- Valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos.
- Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
- Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.
- Valorização da limpeza e aparência pessoal.
- Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.
- Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social.
- Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente.
- Valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo.
- Procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo.
- Utilização adequada dos sanitários.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.
- Procedimentos básicos de prevenção a acidentes e autocuidado (BRASIL, 1998, pp. 36-37).

No que se refere às orientações didáticas, para o primeiro grupo constam do documento acima mencionado os seguintes tópicos: nome, imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras, cuidados pessoais.

Já no RCNEI (1998), volume III, os conteúdos são organizados em dois blocos: o bloco da “expressividade” e o bloco do “equilíbrio e coordenação”. Para crianças de zero a três anos no bloco de expressividade (p. 30): “Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros; Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral”. Já para crianças de quatro a seis anos:

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.

- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo (BRASIL, 1998, p. 32).

No bloco de equilíbrio e coordenação, para crianças de zero a três anos:

- Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.
- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas (BRASIL, 1998, p.35).

Para crianças de quatro a seis anos:

- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais (BRASIL, 1998, p. 36).

Conforme documento Saberes e Prática da Inclusão da Educação Infantil (MEC, 2006) é necessário adaptar o currículo para alunos PAEE, sendo essas adaptações pouco significativas e significativas, ou seja, as pouco significativas têm pequenos ajustes no contexto da sala de aula e planejamento como, por exemplo, a didática, adaptações de conteúdo, de temporalidade, avaliativas entre outras, já as significativas são modificações acentuadas, elaborando estratégias para eliminar barreiras para que o aluno possa de fato aprender, como por exemplo, alterar, complementar ou até mesmo eliminar o objetivo específico, utilizando-se de objetivos alternativos.

A avaliação na Educação Infantil, não tem objetivo de classificação, seleção ou promoção, mas sim um acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2010).

Diante de todas as características apresentadas sobre a Educação Infantil, a literatura demonstra que é uma fase importante e oportuna para a socialização e a vivência com a diversidade, e dessa maneira contribui para a eliminação de possíveis barreiras e discriminações (PEREIRA; MATSUKURA, 2013).

Em pesquisa de revisão bibliográfica realizada por Amorim et al., (2013) foram encontrados vinte e cinco trabalhos na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por meio de levantamento dos unitermos “atendimento”, “atendimento educacional especializado” e/ou “sala de recursos” no título ou palavras-chave, no período de 2000 a 2013. No período de 2009 a 2012 houve uma concentração de pesquisas relacionadas ao AEE, possivelmente pela criação de políticas que regulamentaram o atendimento. Dos vinte e cinco trabalhos encontrados, apenas dois eram direcionados à Educação Infantil.

Angotti (2006, p. 17) afirma que os “elementos da [...] infância precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados para que se possam elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favorecem a inserção da criança na sociedade [...]”.

Andrade (2010, p. 170) destaca que as questões relacionadas à infância estão cada vez mais em pautas nas políticas e mídia, porém “observa-se a ausência de políticas públicas que de fato sejam capazes de assegurar às crianças condições dignas de vida”.

Vários autores têm concentrado as pesquisas exatamente nesta etapa que representa o início da escolarização, (AMARAL, 2006; AZEVEDO, 2006; CRUZ, 2006; GONÇALVES, 2006; SUPLINO, 2007; FRANÇA, 2008; VICTOR, 2009; NEÓFITI, 2010; CARNEIRO, 2010; CÔRREA, 2010; GARCIA JÚNIOR, 2010; ANDRADE, 2010; MENDES, 2010), entretanto Mendes (2010) ressalta que as pesquisas sobre os programas inclusivos na Educação Infantil são escassas. Assim como Andrade (2010) destaca que as questões relacionadas à infância estão cada vez mais em evidências, porém há uma ausência de políticas públicas capazes de assegurar uma vida digna a elas.

A autora Kuhnen (2011 e 2012) tem dedicado suas pesquisas para o público alvo da educação especial na Educação Infantil especificamente, sendo que encontrou em seu estudo o atendimento acontecendo no contraturno.

Desde 2011 há um projeto chamado Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp)⁵ que estuda em rede nacional as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Com base no primeiro relatório de atividades do Oneesp (2011), no primeiro ano do projeto foram publicados sete artigos em periódicos, onze livros organizados, dezoito capítulos de livros e dezenove trabalhos completos em anais de eventos, sobre a temática do AEE, deste número

⁵ Composto por 25 pesquisadores de dezesseis estados brasileiros, representante de dezesseis programas de pós-graduação de vinte e duas universidades.

apenas um trabalho foi direcionado para a Educação Infantil (TARTUCI; VIEIRA, 2011). No segundo ano (2012) foram publicados: uma dissertação de mestrado, dez artigos em periódicos, vinte e quatro capítulos de livros, cento e dezoito trabalhos em eventos, onze resumos expandidos e nove resumos em anais de evento, e deste total onze foram especificamente sobre a Educação Infantil (AUGUSTO et al., 2012; BORGES, et al., 2012; BRUNO, 2012; FERREIRA, et al., 2012; JESUS; GALVÃO, 2012; RIBEIRO, 2012; SOUZA; CIA, 2012; TARTUCI; FLÔRES, 2012; TARTUCI, et al., 2012; TARTUCI et al., 2012; TARTUCI, 2012). No 3º encontro do Oneesp foram apresentados sessenta e quatro trabalhos sobre a temática, entretanto apenas um foi sobre a Educação Infantil (RIBEIRO, 2013). No ano de 2013 foram publicados: seis artigos, dezenove capítulos de livros, cento e trinta e um trabalhos completos, vinte resumos publicados em anais científicos, três dissertações de mestrado, e deste total, quatro referem-se à educação infantil (COTONHOTO, 2013; TARTUCI; FLORES, 2013; VICTOR; SOUZA, 2013; VICTOR, 2013). Esses dados demonstram que o AEE na Educação Infantil não figura como tema preferencial, embora essa etapa de ensino possa otimizar as ações inclusivas favorecidas sob os aspectos do conteúdo curricular e do ambiente.

Contudo, há indícios que apontam para a possibilidade de ampliação de pesquisas nessa temática, a exemplo dos estudos que têm sido desenvolvidos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) nos últimos anos (NASCIMENTO, 2013; GORING, 2014; PAULINO, 2014).

De uma maneira geral, constata-se que cada vez mais as pesquisas sobre a temática do AEE vêm se propagando por todo território nacional, despertando a necessidade de estudos que demonstrem como cada região se organiza, considerando as inúmeras possibilidades e particularidades, perante a política colocada (AMORIM; ARAUJO, 2012; AMORIM; ARAUJO, 2013; AMORIM, et al., 2013; QUEIROZ, 2013; AMORIM et al., 2014; CAPELLINI; RINALDO, 2014; OLIVEIRA et al., 2014; QUEIROZ; BRACCIALLI, 2014). Entretanto, embora estejam em crescente e são muitos atuais, há necessidade de mais pesquisas voltadas especificamente para as etapas escolares (educação infantil e superior), considerando que a prioridade dos municípios é o ensino fundamental.

1.3 O AEE na organização e gestão escolar

Quanto ao gerenciamento sob os aspectos do papel da instituição educacional, segundo Lück (2009) o objetivo da comunidade escolar revela-se no ensino efetivo, não somente o ensinar, mas, também, o aprender.

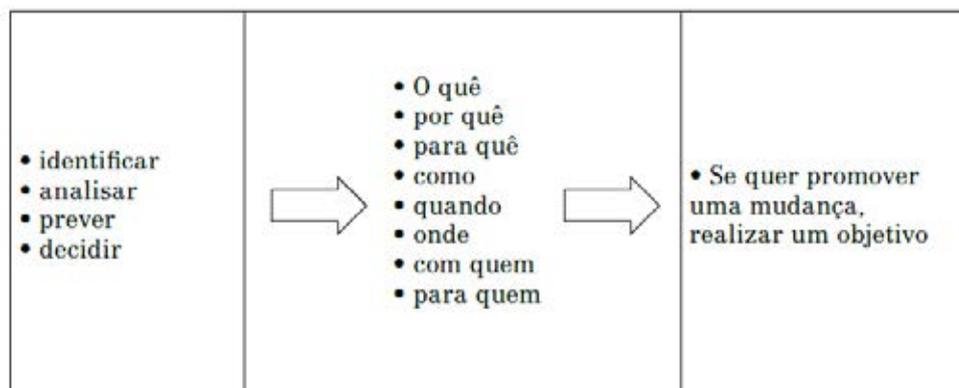
A educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas, para efetivá-lo com a qualidade necessária que a sociedade tecnológica da informação e do conhecimento demanda (LUCK, 2009, p. 19).

A educação se constitui de processos organizados dentro da escola e que promovem “o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º. Lei 9.394/1996).

Essa organização escolar envolve, de acordo com Lück (2009):

- *A escola*: um local para transmissão de valores, desenvolvimento e aprendizagem;
- *Os professores*: responsáveis diretos pela formação dos alunos;
- *Os alunos*: fator gerador da existência da escola;
- *Os funcionários*: colaboram para a construção do ambiente escolar;
- *Os gestores escolares*: responsáveis pela organização e orientação administrativa.

Como demonstrado acima a organização escolar envolve diversos atores e planejamento. Trata-se de um processo contínuo e de reflexão. A autora Lück (2009, p.35) apresenta as operações mentais que envolvem o planejamento (Figura 2), isso significa a “identificação, análise, previsão e decisão a respeito do quê, por quê, para quê, como, quando, onde, com quem e para quem se quer promover uma mudança, em relação a uma dada realidade”

Figura 2 – Operações mentais envolvidas no planejamento

Fonte: LUCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências, 2009, p.36.

No tocante à organização do AEE, faz-se necessário saber o público-alvo, para que haja o planejamento adequado. No “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (2010), os alunos matriculados na classe comum⁶ que receberão o atendimento, são:

- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, p. 7).

No que tange às atribuições do professor do AEE, no art. 13 da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 encontram-se as seguintes:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

⁶ Neste trabalho a denominação de classe comum, está referindo-se a rede regular de ensino.

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Os professores têm um papel essencial na formação dos alunos, cuja maior importância é a articulação do conhecimento com os instrumentos para a efetivação da ação pedagógica.

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva (ZANATTA, 2004, p. 9).

Em resumo, não é uma tarefa fácil para esse professor realizar o atendimento educacional especializado, pois, as ações implicam parcerias envolvendo o professor da classe comum, o professor do AEE, a família do aluno e os profissionais da saúde.

A inclusão escolar implica, efetivamente, um aprimoramento constante dos professores, com a apresentação de instrumentos e referenciais que evoluam e desenvolvam as práticas pedagógicas aplicadas por ele [...] seja através de palestras abrangentes ou treinamentos específicos (TERRA; GOMES, 2013, p. 117).

Na Resolução nº. 4 de 2009, fica expresso que o lócus do AEE deverá ser prioritariamente na sala de recursos multifuncionais:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...] (BRASIL, 2009).

O artigo ressalta que o atendimento deverá ser no turno inverso da escolarização, mas que também poderá acontecer em outras instituições conveniadas com o município.

O locus prioritário do AEE é a SRMs, havendo dois tipos de sala com mobiliários, equipamentos e materiais disponibilizados, pensando especificamente na deficiência do aluno que receberá o atendimento, sendo que, uma sala é destinada para todas as deficiências (Sala tipo I), e a Sala Tipo II, além de todos os materiais do Tipo I, dispõe de recursos para a deficiência visual, conforme especificado nos Quadro 1 e 2 .

Quadro 1 – Especificação dos itens da Sala Tipo I

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

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

Quadro 2 – Especificação dos itens da Sala Tipo II

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

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

Portanto, fica entendido que os materiais, equipamentos e mobiliários necessários para que o atendimento ocorra de maneira eficiente, são os que foram apresentados e que estão disponíveis no “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Espera-se que as escolas possuam como requisitos mínimos tais itens para a realização do AEE.

São exemplos de ações do atendimento educacional especializado: ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), código BRAILLE, utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa, acessibilidade ao computador, material pedagógico acessível, entre outras. (SARTORETTO; BERSH, 2012).

De acordo com o Decreto nº. 6.571/08 são considerados recursos de acessibilidade aqueles que asseguram aos alunos com deficiência o acesso ao currículo, que promovam a utilização do material didático, pedagógico, espaços, mobiliários, equipamentos, transportes e demais serviços.

Quanto ao gerenciamento do AEE o governo elaborou diversas notas técnicas com o intuito de orientar e esclarecer aspectos operacionais importantes sobre o AEE. A nota técnica nº. 11/2010 orienta a oferta obrigatória do AEE em salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.

Essa nota traz as competências da escola para oferta do AEE:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;
- g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros (BRASIL, 2010, p. 4 – grifo nosso).

Destaca-se a condição de flexibilidade do atendimento, ou seja, poderá ser individual ou em grupo e também a de articulação entre profissionais da educação e da saúde.

Ainda sobre essa nota técnica, a mesma abrange as atribuições do professor do AEE:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do

soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010, pp. 4-5 – grifo nosso).

A nota técnica nº. 62/2011 orienta os sistemas de ensino em relação ao Decreto nº. 7.611/2011, nos seguintes aspectos (BRASIL 2011):

- *A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*: construção de sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso à classe comum da rede regular de ensino.
- *A Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino*: considerando a educação especial como parte integrante no ensino regular não acontecendo paralelamente.
- *A oferta complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e demais serviços da educação especial*: é função da educação especial garantir o atendimento/serviços;
- *O financiamento público às instituições privadas filantrópicas de Educação Especial*: duplo financiamento pelo FUNDEB;
- *O Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – 2011/2014 e a construção da educação inclusiva nos sistemas de ensino*: implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível; BPC na Escola; Formação Inicial de Professores e de Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Incluir - acessibilidade na educação superior. a ação Transporte Escolar Acessível; a formação profissional das pessoas com deficiência, por meio do PRONATEC e a criação de cargos de professores e técnicos para o ensino e tradução/interpretação da Libras nas Instituições Federais de Educação Superior.
- *A organização da educação bilíngue nas escolas da rede pública de ensino*: inserção das disciplinas de LIBRAS nos cursos de pedagogia e fonoaudiologia, o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras – PROLIBRAS.

A nota técnica nº. 55/2013 orienta os centros de AEE numa perspectiva inclusiva, abordando:

- Fundamentos legais, políticos e pedagógicos: acesso ao sistema educacional na rede regular, sendo a educação especial uma modalidade transversal;
- Como o atendimento deverá acontecer: prioritariamente nas SRMs, não é substitutivo à escolarização e realizado em parceria com o professor do ensino regular;
- O financiamento em redes públicas de ensino: dupla matrícula;
- Convênios entre a educação e centros vinculados a instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias;
- Organização dos centros de AEE: elaboração do AEE, matrícula do aluno em classe comum que não tenha o atendimento em SRMs e registro no censo escolar;
- Atribuição do professor AEE;
- PPP dos centros de AEE.

A nota técnica nº. 4/2014 orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação no censo escolar.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3 – grifo nosso).

A não obrigatoriedade do laudo médico facilita o AEE na Educação Infantil, uma vez que o diagnóstico “fechado” não se dá nos primeiros anos de escolaridade e poderia atrasar as ações do atendimento. Por outro lado, favorece o distanciamento dos profissionais da saúde, além

disso, pode atrasar a prescrição de procedimentos mais específicos perante as necessidades de estrutura e função corporal.

Conforme art. 10 do Decreto 6.571/2008 a organização do AEE no seu sentido amplo dar-se-á:

- I - sala de recursos multifuncionais⁷: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - cronograma de atendimento dos alunos;
- IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - professores para o exercício da docência do AEE;
- VI - profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente, às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

No que se refere à estrutura organizacional do AEE na EI, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) do MEC (BRASIL, 2007) prevê que o AEE na Educação Infantil ofereça serviços de estimulação precoce⁸, além de definir o atendimento como algo para “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2007, p.10).

Apesar de haver essas definições existem lacunas no que é colocado pela legislação, em relação a sua organização e funcionamento devido a diversos contextos encontrados no dia a dia, como por exemplo, muitas das escolas de Educação Infantil não possuem as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), sendo que o atendimento é pela itinerância, conforme proposta de 2006:

Na educação infantil, os serviços de apoio pedagógico especializado poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em educação especial e infantil, que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivos, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar. Inclui-se, nessa forma de apoio pedagógico especializado, o

⁷ Ressalta-se que o AEE não ocorre exclusivamente nas SRMs.

⁸ A estimulação precoce tem como objetivo a otimização do desenvolvimento e aprendizagem, com a interação da área da saúde e assistência social (MEC, 2007).

professor intérprete das linguagens e códigos necessários à aprendizagem, à comunicação e locomoção (BRASIL, 2006, p. 31 – grifo nosso).

Oliveira e Padilha (2013) ressaltam que o material preparado pelo MEC para implementação do programa do AEE, exemplifica de forma generalizada os sujeitos, os exemplos e ilustrações. O material refere-se predominantemente ao ensino fundamental, não abordando de forma específica a educação infantil e ensino superior, com exceção do texto sobre deficiência física, no qual há orientações para as crianças de zero a três anos.

A Educação Infantil especificamente na faixa etária de zero a três anos, está intimamente ligada à estimulação precoce. Segundo Almeida:

[...] a estimulação precoce é uma intervenção nos quatro primeiros anos de vida, dirigida a favorecer o desenvolvimento [...] das capacidades físicas e mentais da criança. Consiste em oferecer os estímulos necessários, no momento exato em que quantidade adequada para facilitar o desenvolvimento da criança através do esquema de evolução considerada normal para ela” (ALMEIDA, 2009, p. 42).

Oliveira e Padilha citam que “a estimulação precoce tem sido proposta quando há probabilidade de comprometimentos no desenvolvimento sensorial, motor, socioafetivo e cognitivo do bebê ou da criança pequena” (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 16).

A abordagem do atendimento educacional especializado na educação da criança de zero a três anos coloca em foco um quadro complexo, que ultrapassa os limites da educação especial, demandando uma atenção às condições de cuidado e de educação de todas as crianças dessa faixa etária matriculadas na educação infantil. As condições de atendimento aos bebês e crianças pequenas são complexas: insuficiência de vagas, creches com instalações físicas precárias, profissionais em número insuficiente para atender à demanda e sem qualificação para atuar com essas crianças, sobretudo aquelas com comprometimentos no desenvolvimento, ausência de uma prática educativa em que o cuidado e a educação se articulem de maneira indissociável (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, pp. 49-50).

Os Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil (2006) reforça a importância da intervenção precoce com o intuito do desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos nos aspectos físicos, cognitivos, culturais e sociais, além de promover o suporte à família objetivando a inclusão.

[...] imprescindíveis para a promoção das potencialidades e aquisição de habilidades e competências. Eles devem ser, portanto, desenvolvidos em interface com os serviços de saúde, tendo em vista que essas crianças necessitam, algumas vezes, de orientação ou atendimento complementar nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia. O trabalho integrado com as áreas da saúde e ação social é prioritário para a aquisição de órteses, próteses e equipamentos específicos (BRASIL, 2006, p.34).

É evidente a magnitude da parceria da saúde com a educação, cuja finalidade é a promoção do desenvolvimento global da criança.

As educadoras Soejima e Bolsanello (2012) ressaltam que nas décadas de sessenta e setenta os programas de estimulação precoce eram voltados para a faixa etária de zero a três anos, focada na deficiência da criança. Entretanto, nas últimas décadas, principalmente nos Estados Unidos e países europeus, a intervenção sofreu transformação estendendo para serviços de saúde, social e educativo. Na perspectiva educacional houve uma nova denominação – atenção precoce (AP) –, um conjunto de intervenções para crianças de zero a seis anos.

A atenção precoce passa a ser considerada como um conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder tanto às necessidades de cada criança quanto às necessidades de suas famílias, sempre visando à promoção do desenvolvimento infantil (SOEJIMA; BOLSANELLO, 2012, p.66).

As autoras ainda reforçam que o objetivo da AP é responder às necessidades sejam elas transitórias ou permanentes, no desenvolvimento das crianças, promovendo a integração no ambiente familiar, escolar e social. Assim, os principais âmbitos da AP são serviços de saúde, educativos e sociais.

Levando em conta que a legislação oferece possibilidade de gerenciamento variado do AEE de acordo com a realidade do município, este estudou investigou como está estruturado o AEE na Educação Infantil em um município do interior paulista, tendo como questões específicas a identificação de complementaridade do AEE com as ações do professor da classe comum e as possibilidades das parcerias com a área da saúde.

2 OBJETIVOS

Visando contribuir para a ampliação de conhecimento, o presente estudo objetivou descrever, sob a ótica da gestão educacional e de professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos:

- Identificar se a estrutura organizacional do AEE favorece a complementaridade das ações na classe comum.
- Identificar se a estrutura organizacional do AEE oferece oportunidade para articulação entre a área da saúde e da educação.
- Identificar se as ações do AEE variam dependendo da formação e do tempo de experiência do professor e do tipo de deficiência.

3 MÉTODO

Este estudo investigou uma realidade específica de um município do interior paulista. Apresenta características de pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso, tendo sido utilizada a entrevista semiestruturada para a coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2003).

3.1 Aspectos éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, sob o protocolo nº. 0685/2013, cumprindo assim todas as recomendações que constam na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sobre a ética em pesquisa com seres humanos.

Ainda de acordo com a Resolução 196/96, antes de se iniciar a coleta de dados foram solicitadas as concordâncias dos participantes (gestão educacional, professores itinerantes e professores regentes⁹) para a realização do estudo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), neste momento era informado ao participante o objetivo da pesquisa, bem como a importância da sua participação e a preservação da sua identidade.

3.2 Contexto de coleta de dados

3.2.1 *Local de coleta de dados*

O estudo foi realizado em um município do interior paulista, tendo em vista as características do AEE na Educação Infantil, que acontece pela itinerância dentro da sala de aula e possui convênios com instituições que realizam o atendimento no contraturno, ou seja, o atendimento acontece de duas maneiras nessa etapa escolar. Trata-se de uma cidade populosa (aproximadamente 350.000 habitantes), com 61 escolas municipais de Educação Infantil, 28 creches conveniadas.

⁹ Professores da classe comum do ensino regular.

Em dezembro de 2005 o município criou a Lei nº. 5.321 o serviço de educação especial para atender os alunos com deficiências (PAEE) matriculados na rede municipal de ensino.

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2010) 6.756.698 crianças estão matriculadas na educação infantil, sendo 4.853.761 em creches e pré-escolas municipais. Atualmente, o município atende 11.849 crianças distribuídas em 38 EMEIs, 23 EMEIIs e 28 creches conveniadas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - Agosto/2011).

Destaca-se que os investimentos com a Educação Infantil passou de R\$ 27 milhões no período de 2003 até 2010 para R\$ 53 milhões em 2010.

A Divisão de Educação Especial no município organiza os atendimentos da seguinte forma (SME, 2011):

- *Salas de Recursos Multifuncionais*: salas para os professores especialistas atuarem, os atendimentos, podem ser individuais ou pequenos grupos, no contraturno ou quando necessário no turno em que estudam, exclusivamente para o Ensino Fundamental (EF) e para Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- *Itinerância*: professores especializados realizam atendimentos aos alunos da EI, com dias e horários previamente combinados, no mesmo turno da classe comum.
- *Convênios com entidades*: escola especial (AEE no contraturno para a EI) e centro de reabilitação (atendimentos clínicos no contraturno para EI e EF).

Tabela 1 – Quadro profissional da divisão de educação especial

Classificação	Qtd.
Especialista em Educação - Professor Substituto de Educação Básica – Especial	61
Especialistas em Educação Adjunto – Professor Substituto De Educação Básica – Especial	10
Professores cedidos à entidade – Escola Especial	07
Professor cedido à entidade – Entidade de assistência social no âmbito social e educacional	01
Professora com matrícula congelada atuando como coordenadora no Ensino Fundamental	01
Agentes Educacionais – Cuidadores de crianças jovens e adultos	21
Total	101

Fonte: próprio autor (com base no Plano Municipal de Educação, 2012-2021).

Conforme os últimos dados oficiais da SME do município no ano de 2011 o perfil dos alunos PAEE matriculados na educação infantil são:

Tabela 2 – Perfil dos alunos PAEE matriculados na educação infantil (2011)

Tipo	Qtd.
Deficiência auditiva	02
Deficiência física /Paralisia cerebral	17
Deficiência visual	01
Deficiência intelectual	15
Deficiência múltipla	01
Transtorno global do desenvolvimento	25
Outros	76
Total	137

Fonte: próprio autor (com base nos dados fornecidos pela SME)

O município possui um programa de formação continuada para professores, os cursos, palestras, oficinas acontecem a cada semestre, onde os professores podem escolher, no segundo semestre de 2014 foram oferecidos 47 tipos de cursos para formação.

Apesar de o município oferecer o AEE no contraturno em escola especial conveniada com a SME, este estudo abordou o atendimento na modalidade de itinerância.

3.2.2 Participantes da pesquisa

A amostra reuniu um total de 28 participantes, assim distribuídos:

a) **Gestão Educacional:** dois participantes responsáveis pelo gerenciamento do AEE, que abrange a Diretoria e a Coordenação.

b) **Professores do AEE¹⁰ na Educação Infantil:** 17 participantes.

c) **Professores da classe comum com alunos atendidos pelo AEE:** nove participantes.

¹⁰ Denominados como Professores Itinerantes (PI).

3.2.2.1 Critérios de inclusão dos participantes

Foram convidados a participar da pesquisa, a gestão educacional responsável pelo gerenciamento do AEE na rede municipal, todos os professores do AEE com atividade na Educação Infantil (rede municipal), que abrange a faixa etária de zero a cinco anos, e professores da classe comum com alunos atendidos pelo AEE.

Em relação aos professores da classe comum com alunos atendidos pelo AEE, estes foram indicados com base na disponibilidade de contato, segundo a percepção dos professores itinerantes do AEE e da direção da escola.

3.3 Instrumento e materiais de coleta de dados

Foram utilizados três roteiros de entrevista semiestruturada, sendo um direcionado para a gestão educacional, outro para os professores itinerantes (AEE) e o terceiro para os professores da classe comum (APÊNDICE B, C e D).

Foi realizado estudo piloto para ajustes no roteiro de entrevista direcionado para a gestão educacional, sendo que o roteiro dos professores itinerantes do AEE e dos professores da classe comum constituíram desdobramentos daquele.

O registro das entrevistas ocorreu por meio da gravação em áudio, utilizando-se o gravador do próprio celular marca Apple, modelo Iphone 5, que possui três microfones com tecnologia para supressão de ruídos.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Foram realizadas entrevistas individuais com os participantes no período de julho a dezembro de 2013.

A coleta de dados aconteceu dentro das escolas, em dias e horários determinados pelos participantes, sendo realizada esporadicamente no Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional

Municipal¹¹. Predominantemente, as entrevistas aconteceram antes do início da aula ou na Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP).

O estudo foi desenvolvido em sete etapas (Apêndice E): 1) elaboração e adequação do roteiro de entrevista da gestão educacional (juízes externos); 2) entrevista piloto com a gestão educacional (de outro município do interior paulista); 3) realização da entrevista com a gestão educacional (do município em estudo nesta pesquisa); 4) elaboração e adequação do roteiro de entrevista dos professores itinerantes (juízes externos); 5) realização da entrevista com os professores itinerantes; 6) elaboração e adequação do roteiro de entrevista dos professores da classe comum (juízes externos); 7) realização da entrevista com os professores da classe comum.

3.4.1 Primeira etapa da pesquisa – Elaboração e adequação do roteiro de entrevista para a gestão educacional

A primeira etapa contemplou a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada para os participantes denominados como gestão educacional. Tal roteiro teve como finalidade auxiliar o pesquisador na condução da coleta de dados, dando-lhe maior segurança (MANZINI, 2003).

De acordo com Triviños (1987, p.152) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”.

A elaboração da primeira versão aconteceu por meio de leituras de diversos materiais sobre o AEE, incluindo os decretos, artigos, dissertações e teses. Tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa, foram identificados os temas a serem abordados na entrevista que poderiam respondê-los.

O roteiro de entrevista inicialmente elaborado com 13 perguntas foi submetido à apreciação na disciplina “Coleta de Dados por meio de Entrevistas e Diálogos”¹², que ofereceu

¹¹ Trata-se de um ambiente físico para atender a Rede Municipal de Ensino, as Secretarias Municipais, por meio das associações, conselhos e entidades. Possui a biblioteca da SME, oficinas pedagógica permanente, cursos de formação continuada, pólo de informática e espaço para estudo.

conteúdo e parâmetros para a colaboração dos alunos que participaram como juízes na avaliação do instrumento.

Após o aprofundamento de referencial teórico sobre a construção do roteiro, foi realizada uma segunda versão com 24 perguntas, sendo contemplado na estrutura do instrumento: a) o objetivo específico daquela entrevista, que foi descrever sob a ótica da gestão a organização e funcionamento do AEE, b) o preâmbulo com o tema do estudo, a importância da participação do entrevistado, os aspectos éticos e a solicitação de gravação (áudio) da entrevista.

Essa segunda versão foi discutida em aula, havendo ajustes com relação à forma de escrita, à ordem das perguntas e aos agrupamentos por temas, mantendo-se o total de 24 perguntas.

Foram considerados os seguintes critérios para a terceira e última versão (APÊNDICE B): clareza das perguntas; ordem das perguntas organizadas das mais fáceis para as mais difíceis; a eliminação de perguntas vagas e/ou manipulativas; realização de perguntas visando buscar respostas ao objetivo da pesquisa (SEIDMAN, 1988; REA; PARKER, 2000; MANZINI, 2003).

O roteiro da gestão educacional contemplou os seguintes tópicos: a) local onde acontece o AEE; b) profissionais que realizam o atendimento; c) como os alunos chegam ao AEE; d) parcerias e a relação entre profissionais do AEE e da classe comum; e) parcerias e a relação dos professores (AEE e classe comum) com a família do aluno; f) resultados (influência) do AEE na vida escolar do aluno; g) informações adicionais indicadas pelo participante.

3.4.2 Segunda etapa da pesquisa – Entrevista Piloto com a gestão educacional

Após a elaboração do roteiro de entrevista para a gestão educacional, foi realizada uma entrevista piloto, em outro município próximo ao pesquisado, com um profissional responsável pela gestão do AEE dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Esta entrevista aconteceu no mês de Junho de 2013, durou cerca de 50 minutos. A entrevista piloto, conforme a literatura aponta é uma maneira de identificar se o roteiro está

¹² A disciplina foi ministrada pelo Professor Dr. Eduardo José Manzini, do Programa de Pós Graduação em Educação, campus Marília, durante o primeiro semestre do ano de 2013.

adequado e atinge os objetivos da pesquisa, além disso, é uma forma do pesquisador ter experiência e familiarização em entrevistar (MANZINI, 2003).

Com a realização da entrevista piloto, foi possível confirmar a adequação do instrumento de pesquisa, e, sobretudo, propiciou o exercício de treinamento do pesquisador para a sua realização (GILBERT, 1980; ENGELMANN, 1985; MANZINI, 2003).

3.4.3 Terceira etapa da pesquisa – Realização da entrevista com a gestão educacional

Concluída a entrevista piloto, deu-se início à entrevista com os participantes responsáveis pela gestão educacional no município. A mesma ocorreu no mês de julho de 2013, em dia, horário e local agendado pelos participantes, tendo-se como local escolhido o núcleo de aperfeiçoamento.

A entrevista durou cerca de uma hora e 20 minutos, sendo que o local escolhido foi adequado, pois não havia interferências do ambiente na interação pesquisador e os entrevistados, a sala possuía acústica que facilitou a transcrição do áudio, uma vez que não possuía ruídos externos.

A entrevista com a GD e GC aconteceu no mesmo dia e local. Por opção da GD e GC a entrevista aconteceu em dupla. Essa etapa aconteceu de maneira tranquila, os participantes responderam todas as questões de maneira detalhada.

3.4.4 Quarta etapa da pesquisa – Elaboração e adequação do roteiro de entrevista para os professores do AEE

Nesta etapa elaborou-se o roteiro de entrevista semiestruturada dos professores itinerantes. Tal roteiro foi realizado com base na leitura da Resolução nº. 4 (BRASIL, 2009) que apresenta as atribuições da função do professor do AEE, assim como utilizadas e adaptadas as perguntas do roteiro de entrevista da gestão educacional.

O roteiro foi submetido à apreciação de dois juízes externos, para adequação (MANZINI, 2003).

Os juízes eram pesquisadores na área do AEE e com experiência na elaboração de roteiro de entrevista, e um deles fazia parte do Oneesp (Observatório Nacional de Educação Especial), que realiza estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.

Inicialmente o roteiro possuía 31 perguntas separadas em temas como: experiência no AEE, como os alunos chegam até o AEE; local e padrão do atendimento; parcerias e relações entre os professores itinerantes e os da classe comum, bem como entre os professores itinerantes e os profissionais da saúde; relação dos professores itinerantes com a família; resultados (influência) do AEE na vida escolar. Após passar pelos juízes foram retiradas e acrescentadas algumas perguntas, totalizando assim 42 perguntas que abrangeram: a) formação e atuação acadêmica; b) organização dos atendimentos; c) como os alunos chegam até o atendimento com o professor itinerante; d) atendimento e planejamento do AEE; e) material pedagógico; f) parcerias, relações profissionais e familiares; g) resultados na vida escolar do aluno.

O roteiro (APÊNDICE C) foi organizado do mesmo modo do anterior, considerando: clareza das perguntas; ordem das perguntas das mais fáceis para as mais difíceis; não realizar perguntas vagas e/ou manipulativas; realizar perguntas para obtenção de dados que respondam ao objetivo da pesquisa (SEIDMAN, 1988; REA; PARKER, 2000; MANZINI, 2003).

3.4.5 Quinta etapa da pesquisa – Realização das entrevistas com os professores do AEE

Após a elaboração e apreciação dos juízes do roteiro de entrevista para os professores itinerantes, iniciou-se a quinta etapa, que consistiu em realizar o contato com os professores itinerantes, agendar e realizar a entrevista.

Essa etapa iniciou-se em setembro e estendeu-se até início de dezembro de 2013. A SME disponibilizou os e-mails dos PI para contato inicial, no qual apresentou a pesquisa e o convite para participar da mesma. Os professores que não responderam o e-mail foram contatados por telefone nas escolas que trabalhavam. Houve resistência de alguns professores na aceitação em participar da pesquisa, sete professores alegaram falta de tempo por trabalhar em outro local ou por outras razões, um professor mencionou a pouca experiência, por isso não poderia contribuir na coleta. Do total de 25 professores, participaram da entrevista 17.

As entrevistas foram realizadas no dia, horário e local definido pelo participante, ocorrendo, na maioria das vezes, antes da aula ou durante o ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico), dentro da escola ou no núcleo de aperfeiçoamento. Alguns participantes não foram no dia e horário agendados para entrevista, sendo necessário um reagendamento.

As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos.

3.4.6 Sexta etapa da pesquisa – Elaboração e adequação do roteiro de entrevista para os professores da classe comum

A sexta etapa foi direcionada para a elaboração do roteiro de entrevista dos professores da classe comum, com a finalidade de verificar, numa pequena amostragem (n = 9), como os professores percebem o AEE na educação infantil, opinando também sobre a parceria entre eles e os professores da classe comum e entre o AEE e a saúde.

O roteiro (APÊNDICE D) foi semelhante ao dos professores itinerantes, passou por dois juízes externos, sendo profissionais da área de Educação. Foi utilizado como base o roteiro do professor itinerante, no entanto, foram retiradas as perguntas específicas do profissional do AEE. O roteiro totalizou 17 perguntas, separadas por temas como: a) formação e atuação acadêmica; b) como acontecem os atendimentos; c) parcerias e relações entre os professores itinerantes e os da classe comum, bem como entre os professores do AEE e os profissionais da saúde; d) parcerias e a relação do professor da classe comum com a família e e) resultados (influência) do AEE na vida escolar do aluno.

3.4.7 Sétima etapa da pesquisa – Realização das entrevistas com os professores da classe comum

A última etapa consistiu no agendamento e realização das entrevistas dos professores da classe comum. Elas aconteceram em dias, horários e locais definidos pelos participantes, sendo realizada no período de novembro a dezembro de 2013.

O propósito destas entrevistas foi o de sondagem das implicações do AEE na classe comum, visando a complementaridade de informações.

A escolha dos participantes para esta etapa ocorreu por indicação da própria escola e pelos professores itinerantes, totalizando em 15 indicações. Do total de 15 indicações, foram entrevistados 9 professores responsáveis por um total de 19 alunos.

Para as entrevistas com os professores da classe comum foi necessário contato com a direção da escola, para o agendamento da mesma, conforme solicitação dos próprios participantes.

As entrevistas tiveram duração média de 20 minutos.

3.5 Procedimentos para análise dos dados

Foi realizado o tratamento dos dados coletados pelas entrevistas, por meio da análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2011) e de análise estatística para a identificação de correlações.

Iniciou-se a análise pela transcrição do conteúdo verbal, para garantir a fidedignidade dos fatos, dando vida àquela fala, àquele momento vivenciado pelo pesquisador, como ressalta Queiroz (1983) e Manzini (2006). A transcrição é considerada o momento em que inicia a pré-análise, por isso a importância desta etapa da pesquisa (ALBERTI, 1990; DUARTE, 2004; MANZINI, 2006).

Ao transcrever é necessário ter clara quais normas serão utilizadas, para que o leitor ao ler a transcrição consiga perceber a entonação utilizada e as possíveis reações que aconteceram durante a entrevista (MARCUSHI, 1986; ABNT, 2002; MANZINI, 2003).

A transcrição foi feita de forma integral com ajustes das normas ortográficas, sendo consideradas algumas normas estabelecidas por Marcuschi (1986) e pela ABNT (2002) e símbolos para facilitar a padronização das informações, tais como: P – pesquisador; GD – Gestão (Direção); GC Gestão (Coordenação); PI¹³ – Professor Itinerante (do AEE com ações na classe comum); PR – Professor Regente (classe comum); letras maiúsculas para ênfase ou acento forte; [...] para supressões no início ou meio do texto.

¹³ Foram denominados como PI, pois verificou-se que o atendimento do AEE ocorria na forma de itinerância.

Manzini (2006) salientou que não se deve utilizar o copia e cola das questões do roteiro durante a transcrição, mais sim reportar como foi pronunciada a pergunta. Portanto, a transcrição foi feita desta forma, escrevendo exatamente o que foi perguntado ao participante.

Para as transcrições foi utilizado o software “Express Scribe Pro” para controle de áudio, com ele foi possível minimizar o trabalho, pois numa única tela é possível digitar o que está ouvindo, além de possuir comandos para pausar, prosseguir, acelerar e reduzir a gravação.

Para garantir a fidedignidade dos dados, o pesquisador conferiu trechos das transcrições das entrevistas, após uma semana, para identificar possíveis falhas no momento da primeira transcrição.

Após essa pré-análise, iniciou-se a análise de conteúdo, para a classificação das falas nos respectivos temas definidos *a priori*, ou seja, organizando os dados coletados em categorias *a posteriori* que contemplaram as três versões da entrevista (BARDIN, 2011).

A categorização foi realizada com base no objetivo de cada pergunta dos roteiros de entrevista para os gestores, professores itinerantes e professores da classe comum. Foi elaborada uma planilha de estrutura de análise para cada roteiro de entrevista: na primeira coluna foram colocadas as perguntas, na segunda coluna o objetivo de cada pergunta e na terceira coluna a temática. Após elaboração dessa planilha, foram realizados agrupamentos pelos temas encontrados, extraindo-se as categorias, por meio da triangulação de dados¹⁴ obtidos em cada um dos três instrumentos de coleta utilizados (QUADRO 3).

¹⁴ De acordo com Triviños (1987, p.138) “[...] a triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas com a macrorrealidade social”.

Quadro 3 – Estrutura de análise dos dados

Categoria	Subcategoria	Perguntas do roteiro																				
		Entrevista GE					Entrevista PI (do AEE)					Entrevista PR										
		11	12	13	14	15	01	02	03	04	05	06	14	01	02	03	04	05				
Perfil profissional	Perfil profissional	11	12	13	14																	
	Profissionais do AEE	14																				
Organização e funcionamento do AEE	Organização do atendimento (Local, horário, duração e periodicidade)	01	02	03	04	06	07							07	08							
	Público alvo do atendimento	17												12	13			06				
	Encaminhamento ao atendimento	16	18											17	18	19						
	Planejamento do atendimento	05												22	23	24	25	26	27			
	Material pedagógico													28	29	30	31	32				
Parcerias entre os profissionais da saúde e os da educação.	Parceria da educação: professor do AEE e professor da classe comum	19													33	34				12	13	
	Parceria - Equipe multidisciplinar	08	09	10											35	36	37	39			14	
	Parceria da escola com a família	20													40						15	
Informações relevantes sobre o AEE	Resultados – AEE	21													41						16	
	Dificuldades – AEE	24													42						17	

Fonte: próprio autor

Após a categorização foi utilizado o *software* IBM SPSS Statistics que possui recursos estatísticos e orienta a análise dos dados tabulados. Conforme Freund e Simon (2000) trata-se da organização dos registros, a fim de resumir e descrever os resultados, sem inferência do pesquisador nos dados. Foi utilizada a estatística não paramétrica, adotando-se a correlação de Spearman, como nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$), com destaque para as seguintes variáveis: ações realizadas (atendimento individual, atendimento grupal, parceria com a saúde, com professor da classe comum e periodicidade do atendimento), PAEE, formação profissional, tempo de trabalho no AEE da EI e tempo de trabalho na EI.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados nesta sessão estão organizados em quatro tópicos, sendo eles: perfil profissional dos gestores, professores itinerantes do AEE e professores da classe comum; organização e funcionamento do AEE; parcerias entre os profissionais da saúde e os da educação, os resultados do teste de correlação das variáveis (APÊNDICE F) (ações realizadas (atendimento individual, atendimento grupal, parceria com a saúde, com professor da classe comum e periodicidade do atendimento), PAEE, formação profissional, tempo de trabalho no AEE da EI) foram destacados em cada tópico.

4.1 Perfil profissional dos gestores, professores itinerantes do AEE e professores da classe comum

Os resultados são apresentados por categoria de participantes (GE, PI e PR), revelando o perfil profissional de cada um deles (formação inicial, complementar, tempo de experiência, carga horária de trabalho e outra atuação profissional).

4.1.1 Perfil profissional dos entrevistados

4.1.1.1 Gestão Educacional

Observa-se no Quadro 4 que a coordenadora possui uma formação mais títulos na área de Educação Especial do que a diretora, e talvez esse diferencial tenha contribuído para a opção de realização da entrevista em dupla por iniciativa delas

Os resultados obtidos, no conjunto, sinalizam que a gestão apresenta formação compatível com as necessidades da legislação atual, englobando a formação no âmbito da Graduação com Habilitação em Educação Especial e especialização em AEE (Quadro 4).

Quadro 4 – Perfil da Gestão Educacional

Participante	Sexo	Formação Inicial	Pós-graduação	Cargo	Departamento
GE 1	Feminino	Pedagogia	Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Coordenadora da Área da Educação Especial	Planejamento, Projeto e Pesquisas pedagógicas.
			<i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia		
			Especialização em AEE		
GE 2	Feminino	Pedagogia com Habilitação Educação Especial	Especialização em Educação Especial	Diretora da Divisão da Educação Especial	

Fonte: próprio autor

Nas escolas depara-se com os desafios da inclusão, além dos desafios comuns presentes nos espaços escolares, portanto se a GE possuir uma formação voltada para a educação especial, provavelmente possibilitará uma gestão mais inclusiva, consciente e capaz de resolver as possíveis dificuldades na atuação dentro das escolas, com os professores itinerantes e da sala comum (NASCIMENTO, 2013). Nessa perspectiva, pode-se entender que a formação do gestor deva abranger conhecimento amplo e ao mesmo tempo diversificado, para melhor contextualizar as problemáticas.

No caso deste estudo, pode-se entender que há complementaridade da formação englobando o perfil da diretora e o da coordenadora, na hipótese da realização das ações nos moldes da gestão colaborativa.

4.1.1.2 Professores itinerantes do AEE

Os resultados apresentados no Quadro 5 demonstram os dados obtidos quanto ao sexo, formação, tempo de trabalho na educação infantil, tempo de trabalho no AEE, carga horária de trabalho e outra atuação profissional.

Quadro 5 – Perfil dos Professores Itinerantes

Participante	Sexo (F/M)	Graduação e especificidades da formação		Tempo de trabalho - Rede Municipal (anos)			Carga horária Itinerância (EI)	Outra atuação profissional
				Ed. Infantil	AEE (EI)			
PI 1	F	Magistério Pedagogia	Especialização AEE - UNESP Marília	03	02	20h	Não	
PI 2	F	Pedagogia	Habilitação Deficiência auditiva Habilitação Deficiência intelectual Especialização Docência no ensino superior Especialização Educação inclusiva		03	20h	SRMs (Rede estadual) - 25h	
PI 3	F	Magistério Pedagogia Letras	Especialização em Literatura Especialização em Supervisão Especialização em Deficiência intelectual		03	25h	SRMs (Rede Municipal) - 12h	
PI 4	F	Pedagogia	Habilitação Deficiência auditiva Habilitação Deficiência intelectual Especialização em Gestão <i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia		03	20h	Não	
PI 5	F	Pedagogia	Especialização em Educação Especial Habilitação em Deficiência auditiva Habilitação em Deficiência Intelectual Especialização em Gestão		03	20h	Não	
PI 6	F	Serviço social Magistério Pedagogia	Especialização em Neuropsicopedagogia Habilitação em Deficiência visual Especialização em Educação Especial Psicopedagogia clínica e institucional	02	06	25h	EMEI (Rede Municipal) - 25h	
PI 7	F	Pedagogia	Habilitação em Deficiência intelectual Habilitação em Deficiência auditiva Especialização Deficiência intelectual <i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia		05	20h	SRMs (Rede Municipal) - 20h	
PI 8	F	Magistério Pedagogia	<i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia Especialização em Educação Especial		04	28h	SRMs (Rede Municipal) - 12h	
PI 9	F	Pedagogia	Habilitação em Deficiência auditiva <i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia Especialização em Educação inclusiva		04	20h	Não	
PI 10	F	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil		02	20h	Não	

PI 11	F	Pedagogia	Especialização em Educação Especial		02	20h	SRMs (Rede Municipal) - 20h
PI 12	F	Pedagogia	Especialização em Educação Especial Especialização em Gestão escolar	01	04	20h	Não
PI 13	F	Pedagogia	Especialização em Educação Especial Especialização em Educação inclusiva Psicopedagogia clínica e institucional Especialização em Neuropsicopedagogia	01	04	20h	SRMs (Rede Estadual) - 20h Faculdade Anhanguera - 8h
PI 14	F	Pedagogia	<i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia	02	03	20h	Não
PI 15	M	Pedagogia	Especialização em Educação Especial Especialização em Gestão Escolar <i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia Especialização em Autismo Neuropsicopedagogia inclusiva e clínica	02	05	25h	SRMs (Rede Municipal) - 30h
PI 16	F	Magistério Pedagogia	Especialização em Educação Especial Habilitação Deficiência intelectual Habilitação Deficiência auditiva		03	20h	Não
PI 17	F	Pedagogia	Especialização em Educação Especial Especialização AEE - UNESP Marília <i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia		03	20h	CEJA ¹⁵ - 20h

Fonte: próprio autor

¹⁵ Trata-se do Centro Educacional de Jovens e Adultos.

Alguns pontos a serem considerados no perfil dos professores itinerantes, é a predominância do sexo feminino, 16:1. De acordo com o estudo exploratório sobre o professor brasileiro realizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007) consta a prevalência principalmente na Creche e Educação Infantil de professores do sexo feminino, o que pode ser reafirmado neste estudo.

Em relação à formação, 100%, possuem formação em Pedagogia. Em estudo realizado por Tartuci e Flores (2013) o perfil de formação inicial dos professores atuantes no AEE é predominantemente em Pedagogia, esse dado é reafirmado por esta pesquisa.

Do total dos entrevistados, 41% tiveram formação em Educação Especial de forma generalista, 53% tiveram formação generalista e em outras áreas de deficiência/transtorno (auditiva, intelectual, visual e autismo) e 6% somente em psicopedagogia.

Tabela 3 – Tipo de formação dos Professores Itinerantes

Tipo	Qtd.	%
Generalista	07	41
Generalista e específica	09	53
Específica não relacionada à educação especial	01	6
Total	17	100

Fonte: próprio autor

Conforme art. 12, da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 (BRASIL, 2009) o professor atuante no AEE, deve ser habilitado para a docência, bem como para a formação específica na Educação Especial. Neste caso, dezesseis participantes estão em conformidade com a resolução, pois possuem a graduação em pedagogia e formação complementar na área da educação especial, sendo que um possui somente psicopedagogia. Contudo, a formação em Educação Infantil foi referida por 6% dos professores.

Gatti (2010) relatou em sua pesquisa que disciplinas referentes à Educação Infantil e Educação Especial são pouco apresentadas nos currículos das licenciaturas do curso de pedagogia, sendo a abordagem genérica sem referenciar as possíveis práticas e as suas lógicas. A autora ainda reforça a insuficiência da formação no sentido de conjunto disciplinar disperso, fragmentado, as abordagens são meramente descritivas, poucos cursos permitem um aprofundamento em relação à educação infantil.

Dizer que o professor não possui uma formação adequada para atuação é um mito, prova disso é a quantidade de cursos realizados pelos participantes dessa pesquisa, muitos com três até seis cursos, por exemplo, seis participantes possuem três cursos de formação complementar, quatro participantes possuem quatro cursos e um participante possui seis cursos. A questão a ser interrogada é a da adequação dos cursos. Ou, que cursos são esses que não preparam o profissional para atuar, já que os mesmos relatam dificuldade em seu trabalho?

Precisamos de uma formação problematizadora, que nos coloque a par dos desafios a serem enfrentados em sala de aula, que nos faça refletir sobre a heterogeneidade presente dentro das escolas de educação básica, sobre as necessidades que os alunos levam para esse contexto e as contribuições que os conteúdos trabalhados pela área do conhecimento exercem na constituição histórica e cultural desses alunos e, ainda, na necessidade que temos de flexibilizar e construir “pontes” para que esses conhecimentos sejam apropriados por alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (VIEIRA, 2008, p. 224).

Paulino (2014, p. 8) em sua dissertação focaliza o trabalho docente especificamente na educação infantil e constatou “a fragilidade da função docente, no que tange à formação mínima exigida em lei para atuar na EI quanto na formação continuada”, estando esses dados em consonância com os questionamentos sobre a qualidade dos cursos que não suprem a necessidade que o formando necessita.

De acordo com Michels (2006, p. 421) “o professor assume papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função”. Esta pesquisa aponta para esse movimento dos professores que estão se qualificando na área que atuam, realizando formação complementar, ou seja, estão assumindo o papel de transformador da educação.

Observou-se que a média de tempo de trabalho no AEE da Educação Infantil é de três a quatro anos, com média 3,47 e desvio padrão 1,125 (Tabela 4).

Tabela 4 – Tempo de trabalho no AEE (Ed. Infantil)

Tempo experiência	Frequência	%
2 anos	03	17,6
3 anos	07	41,2
4 anos	04	23,5
5 anos	02	11,8
6 anos	01	5,9
Total	17	100

Fonte: próprio autor

Na literatura há falta de informação sobre o tempo de trabalho no AEE, mas acredita-se que, no cenário desta pesquisa, os professores tinham tempo de trabalho suficiente para entender e refletir sobre as suas atribuições, uma vez que, 41,2% dos professores atuava há três anos e 23,5% atuava há quatro anos no AEE da educação infantil.

Os educadores canadenses abordaram essa questão em sua pesquisa, conforme a seguir:

A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Ressalta-se que o tempo causa desânimo, descrença no próprio trabalho, algo muito frequente no ambiente escolar, são professores com mais tempo de atuação, dizendo aos mais novos que são corajosos em escolher a profissão.

Nas falas dos participantes observou-se que 58,9% dos professores exerce outra função, além da ocupação como professor do AEE na Educação Infantil (Tabela 5):

Tabela 5 – Atuação do professor no AEE concomitante com outra atuação profissional

Outra atuação profissional	Frequência	%
Sim	10	58,9
Não	07	41,1
Total	17	100

Fonte: próprio autor

A participante PI 11 disse, ao responder a pergunta que enfocou a formação continuada:

[...] esse ano não me sobrou tempo e fisicamente não tem como, trabalho o dia inteiro, tenho 3 dias ATP¹⁶ à noite, então, fica complicado. No fundamental trabalho todos os dias, 20 horas semanais, isso só no fundamental, mais 20hs semanais na educação infantil e depois ainda tem o ATP de segunda das 17:15h até 20:15h e de terça e quinta das 17:15h até 19:00h e ainda tenho a minha casa para cuidar.

Esta fala demonstra a dificuldade na formação continuada, devido a uma carga horária que inviabiliza a participação em cursos de curta e longa duração, em congressos ou destinação de tempo para o estudo. Isso “[...] sem contar que o acesso a cursos de formação continuada é dificultado por uma série de razões, tais como necessidade de investimento financeiro, indisponibilidade de tempo determinada por excessiva carga horária de trabalho” conforme destacado por Miranda (2013, p.48).

Essa é uma das três participantes que possui apenas um curso de formação complementar, a justificativa para a falta de cursos, pode ser a carga horária extra que desempenha. Um dos fatores que levam os professores a realizarem jornadas duplas e até mesmo triplas são os salários baixos. Zibetti e Pereira (2010, p. 265) mostram o cerne do trabalho, “jornadas exaustivas, salários insuficientes e demandas que extrapolam o ambiente profissional”.

4.1.1.3 Professores regentes (classe comum)

Os professores regentes da sala comum possuem formação inicial, predominantemente em Pedagogia e formação complementar em Psicopedagogia. A média de tempo de trabalho na rede municipal na EI é de 12 anos, conforme detalhamento no quadro 6.

¹⁶ ATP: Atividade de Trabalho Pedagógico

Quadro 6 – Perfil dos Professores Regentes da sala comum.

Participante	Formação Inicial	Formação Complementar	Tempo de trabalho (anos) – Rede Municipal – Ed. Infantil
PR 1	Pedagogia	<i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia	07
	Serviço social		
PR 2	Pedagogia	Especialização Psicopedagogia institucional	20
PR 3	Desenho Industrial	Especialização em Docência no ensino superior	20
	Magistério	Especialização em Educação Infantil	
PR 4	Magistério	<i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia	06
	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	
PR 5	Pedagogia	<i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia	03
PR 6	Psicologia	<i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia	03
	Pedagogia		
PR 7	Magistério	<i>Lato sensu</i> em Psicopedagogia	22
	Pedagogia	Especialização em Educação Especial	
PR 8	Pedagogia	Especialização em Docência no ensino superior	06
		Mestrado Educação Especial (UFSCAR)	
		Doutoranda Educação Especial (UFSCAR)	
PR 9	Artes plásticas	Especialização em Educação Infantil	22
	Pedagogia		

Fonte: próprio autor

O perfil de formação dos professores da sala comum em nível de pós-graduação está predominantemente voltado à psicopedagogia, como se pode observar. Sendo que, apenas um participante (PR 8) possui mestrado concluído e o doutorado em andamento.

Destaca-se a formação da PR 3 que possui formação em desenho industrial e magistério, não tendo a graduação em pedagogia, e com atuação na Educação há 20 anos e talvez por esse motivo a não obrigatoriedade em ter pedagogia, sendo que foi a participante que menos esclareceu a sua atuação, afirmando que a formação não é específica e que necessita do professor do AEE para orientar e intervir em determinados momentos.

Entretanto, em relação à formação voltada para as necessidades da inclusão, foi relatada a dificuldade na falta de preparo dos professores ao receberem seus alunos PAEE, por não saberem como lidar e ensinar os mesmos, a exemplo da fala de PR 2:

PR 2: A Educação (Secretaria Municipal), tem a formação continuada que é no começo do ano, tem em fevereiro e tem em agosto depois das férias, tem vários cursos, vem o folder e você escolhe, tem cursos voltados para inclusão para a área de deficiência [...], não é assim você tem criança especial e você foi selecionada para esse tipo de curso voltado para deficiência do seu aluno, não tem isso, você recebe o aluno e você se vira e corre atrás do prejuízo, é assim que funciona [...]. (grifo nosso).

Deve-se procurar realizar e promover capacitações para exercer o papel de professor conforme propõe Michels (2006) que ressalta a tomada de consciência como uma condição importante para o exercício da função.

Em sua pesquisa Paulino (2014) apresentou o perfil profissional de professores com tempo de atuação na educação infantil de oito a 12 anos, e nesta pesquisa encontrou-se o perfil de três a 22 anos.

Com a categoria “Perfil profissional dos entrevistados”, foi possível refletir sobre a formação que está presente na universidade, faculdade, e quais são as especializações que os profissionais estão buscando para atuar na sala de aula, bem como o tempo de experiência e o quanto ele pode influenciar na prática.

4.2 Organização e funcionamento do AEE

Essa categoria tem como finalidade apresentar a organização e funcionamento do AEE na EI quanto ao encaminhamento, ao planejamento do atendimento e à disponibilidade de materiais pedagógicos.

4.2.1 Organização do AEE

4.2.1.1 Gestão Educacional

A Educação Infantil conta com 25 professores para realização do AEE na forma da itinerância para atender 61 escolas com alunos matriculados nesta etapa de ensino (Tabela 6).

Tabela 6 – Distribuição dos professores itinerantes do AEE na Educação Infantil

Período	EMEI¹⁷	EMEII¹⁸	Total
Manhã	10	03	13
Tarde	10	02	12
Total	20	05	25

Fonte: próprio autor

Conforme demonstrado na tabela 6, treze professores atendem no período da manhã, sendo três na escola de período integral e doze atendem no período da tarde, sendo dois na escola do período integral.

Quanto a GE foi indagada sobre a sala de recursos, a coordenadora relatou que:

GC: [...] quando o MEC nos oferta a sala de recurso, o município entra em contrapartida com a sala, o local, espaço físico, entre outras coisas, [...] na educação infantil nós não temos essa condição,

Neste caso, por não haver condições físicas de implantação das salas de recursos, o município adotou a itinerância e convênio com instituições conveniadas para o AEE na EI.

No município da pesquisa, o AEE é realizado por professores itinerantes que realizam o atendimento no mesmo turno do aluno.

GD: [...] os nossos professores são itinerantes, cada professor têm 2 ou 3 escolas que eles dividem durante a semana, de acordo com a necessidade do aluno, aquele que precisa mais ele vai mais dias, caso contrário ele vai 1 dia, a gente estava pensando futuramente ter um professor em cada escola para atender a necessidade da escola, mas isso ainda não é possível, mas PRETENDEMOS (risos).

Ao responder sobre a organização dos professores para o atendimento, a coordenadora disse que:

¹⁷ EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

¹⁸ EMEII: Escola Municipal de Educação Infantil Integral

GC: [...] a organização na educação infantil [...] no período da manhã o professor entra as sete e meia e os alunos entram as oito quando é EMEI, quando é EMEII que é o integrado daí não, mas, esse professor tem essa primeira meia hora para organizar sua rotina e esse é o momento em que o professor conversa com o professor e planeja para outros dias [...] é o trabalho colaborativo (Professor itinerante com Professor do ensino regular) que eles desenvolvem com aquele determinado aluno.

De acordo com Bueno (2001):

[...] a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática” (BUENO, 2001, p. 27).

É importante ressaltar que “a escola regular precisa organizar-se para receber todas as crianças cujas diferenças sejam ou não explícitas” (MICHELS, p. 418, 2006). Portanto, as escolas devem estar preparadas, equipadas e treinadas para receber alunos com qualquer diagnóstico, e dessa forma não deixar a preparação para depois que receber as crianças.

Ao tratar-se de EMEII, o atendimento acontece no turno em que são realizadas atividades em sala. Neste caso o professor itinerante acaba tendo contato apenas com um dos PR, considerando que no período integral há dois professores um para o período da manhã e outro para tarde.

GC: O AEE na educação infantil, como nós não temos a sala de recurso e ele não vai ao contra turno, então, o AEE institucional é realizado pela escola especial, no CONTRA turno, os alunos com deficiência vão ao centro de atendimento educacional especializado que é fora da escola, na escola especial, e lá eles recebem participam do atendimento educacional especializado na educação infantil.

Na fala da própria GE, pode-se inferir que o AEE dentro da escola não é visto pela participante como institucional. Essa compreensão do AEE pela gestão sugere que na visão da coordenadora, os professores do AEE oferecem apoio às escolas comuns, na forma de itinerância, mas que o atendimento “oficial” é de responsabilidade das instituições conveniadas. Acredita-se

que esse tipo de pensamento, pode causar ao profissional, escola, aluno, família uma inversão de valores e confusão nos papéis e responsabilidades.

Ao questionar-se sobre os tipos de atendimentos realizados pela itinerância, a GE informou que podem acontecer no coletivo ou individualmente, com a retirada do aluno da sala de aula comum.

GD: [...] ele atende os alunos no horário de aula e junto com o professor, em alguns momentos ele tira da sala para dar uma atenção maior, para trabalhar as dificuldades, mais a maioria das vezes é dentro da sala de aula com os demais alunos.

Ao retirar o aluno da sala de aula, perde-se o convívio com os demais colegas, e a possibilidade de um trabalho colaborativo entre PI e PR, isolando e causando marcas neste aluno, sendo visto como o diferente. Por outro lado, em casos extremos pode ser necessária a sua retirada, mas essa é uma questão delicada que deve ser trabalhada com cuidado no ambiente escolar. Baptista (2006, p. 93) “o professor que não é capaz de flexibilizar seus objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com classes heterogêneas”.

A fala de Vieira (2012) aborda exatamente a necessidade de espaços que promovam a educação e desenvolvimento dos educandos independente das suas singularidades.

Assim, temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, não alçando esse ambiente ao lugar de coadjuvante em detrimento dos espaços especializados, mas buscando diálogos para que tanto um espaço quanto o outro protagonizem ações pedagógicas para sustentar os processos de desenvolvimento desses estudantes (VIEIRA, 2012, p. 30).

Questionada a GE sobre o padrão na periodicidade dos atendimentos, a diretora informou que não existe, o professor itinerante do AEE faz a adequação dos horários e da frequência dos atendimentos de acordo com cada aluno.

GD: Não, de acordo com a necessidade e também [...] os alunos com deficiência [...] faltam bastante, por conta que eles ficam doentinhos e tem bastante atendimento fora da escola, [...] não tem tempo determinado.

GD: [...] se tiver mais de um aluno, ele vai dois dias e divide entre os alunos, é uma organização do professor, então não é padrão e na educação infantil é estimulação [...] a gente acha que o professor lá todos os dias não é ideal [...]. (grifo nosso).

A falta de padrão, demonstrada pela própria gestão do município, pode dificultar o trabalho do professor, que deve sentir-se perdido nos atendimentos, ou, fica à vontade para realizar da maneira que ele acha viável, se não tem um padrão, todo tipo de atendimento é correto.

Vale reforçar as questões presentes no planejamento que foi apresentado por Lück (2009), ou seja, ter um padrão de atendimento que identifique, analise, preveja e decida qual o melhor planejamento para que possa promover o desenvolvimento do aluno, de forma que atinja o objetivo proposto.

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

4.2.1.2 Professores itinerantes do AEE

A organização dos atendimentos conforme informação dos professores itinerantes do AEE encontra-se apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 – Perfil dos atendimentos

Prof. Itinerante	PERFIL DO ATENDIMENTO		
	Periodicidade/Quantidade (por semana)	Horário	Dentro ou fora da sala de aula comum?
PI 1	02	No período da aula	Dentro e fora
PI 2	02	No período da aula	Dentro e fora
PI 3	02 a 03	1h por aluno	Dentro da sala de aula
PI 4	02	No período da aula	Dentro e fora
PI 5	Autistas 03; outros 01 ou 02	No período da aula	Dentro e fora
PI 6	02	No período da aula	Dentro e fora
PI 7	02	2h por aluno	Dentro da sala de aula
PI 8	Autistas 03; DF 01	No período da aula	Dentro e fora
PI 9	02 a 03	No período da aula	Fora da sala de aula
PI 10	02 a 03	2h por aluno	Dentro e fora
PI 11	03	No período da aula	Dentro da sala de aula, raramente fora
PI 12	02 a 03	No período da aula	Dentro da sala de aula, raramente fora
PI 13	02	1h por aluno	Dentro da sala de aula
PI 14	02	No período da aula	Dentro da sala de aula, raramente fora
PI 15	02	No período da aula	Dentro da sala de aula, raramente fora
PI 16	03	No período da aula	Dentro e fora
PI 17	02 a 03	No período da aula	Dentro da sala de aula

Fonte: próprio autor

Os atendimentos acontecem duas vezes por semana no mesmo horário da aula. Alguns participantes reforçaram que os atendimentos aos autistas acontecem com mais frequência, três vezes na semana. De uma maneira geral, os professores não especificaram o tempo de atendimento disponibilizado para cada aluno, e quando houve indicação do tempo, por quatro professores, este variou de uma a duas horas.

Não foi encontrada correlação significativa (APÊNDICE F) entre as variáveis “periodicidade do atendimento” e “quantidade de escolas atendidas” ($p= 0,640$).

Conforme apresentado no Quadro 16, há uma tendência de atendimento dentro da sala de aula, o que pode favorecer a possibilidade de parceria com o PR. De acordo com Capellini et al. (2012, p.16) o trabalho colaborativo “possibilita que cada professor com sua experiência auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos”.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento dos estudantes com deficiência em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. (CAPELLINI, 2012, p.17).

Portanto, se o município adota o atendimento realizado pela itinerância dentro da sala de aula, promove um trabalho colaborativo para o desenvolvimento do aluno, pois com essa estratégia PR e professor especialista (PI), juntos, realizam o planejamento e promovem o ensino-aprendizagem dessa criança PAEE.

Não foi encontrada correlação significativa relacionada à modalidade de atendimento (individual ou grupal), tendo-se obtido os seguintes resultados: “formação inicial do professor itinerante” e “modalidade de atendimento” ($p=0,460$), “formação complementar do professor itinerante” e “modalidade de atendimento” ($p=0,613$), “tempo de trabalho AEE” e “modalidade de atendimento” ($p=0,264$), “tempo de trabalho na educação infantil” e “modalidade de atendimento” ($p=0,415$).

Os PIs listaram a quantidade de escolas atendidas, prevalecendo a indicação de duas escolas por professor (Tabela 7).

Tabela 7 – Quantidade de escolas atendidas por professor itinerante do AEE

Prof. Itinerante	Escolas Atendidas
PI 1	01
PI 2	03
PI 3	02
PI 4	02
PI 5	02
PI 6	02
PI 7	02
PI 8	02
PI 9	02
PI 10	02
PI 11	02
PI 12	02
PI 13	02
PI 14	02
PI 15	03
PI 16	02
PI 17	02
Total	35

Fonte: próprio autor

Ressalta-se que devido ao PI do AEE possuir mais de uma escola para a realização do atendimento, o mesmo permanece pouco tempo na instituição, ou seja, apenas durante o atendimento, não criando vínculos mais profundos com aquele ambiente, o que pode gerar um distanciamento e falta do sentimento de apropriação da sua própria função, assim como, por parte dos outros membros escolares o não pertencimento do PI àquela escola. Essa foi uma questão abordada nas falas dos participantes (PI e PR).

Conforme fala da participante PI 12, há uma confusão no que é o AEE, não sabendo se é possível considerar a itinerância como um atendimento nessa modalidade.

PI 12: [...] na verdade não sei se eu poderia encaixar como um AEE, porque às vezes a gente necessita tirar o aluno da sala, daí dependendo da escola a gente tira da sala mesmo sendo o horário que ele está com o grupo.

A professora tem essa concepção, com base na valorização da realização do AEE no contraturno conforme decreto que estabelece o atendimento prioritariamente nas SRMs (BRASIL, 2008). Entretanto, na Educação Infantil o atendimento pode ser realizado pela itinerância, conforme proposta de 2006 (BRASIL, 2006).

Esse pensamento de que a itinerância não é o AEE institucional foi evidenciado na fala de GE e reproduzido na fala de PI.

As falas dos professores demonstram uma falta de “padrão” no AEE da Educação Infantil, sendo o atendimento delineado de acordo com as características da escola.

PI 12: [...] mas, depende, cada escola têm um perfil [...]

PI 4: [...] cada escola é diferente depende muito da necessidade da direção, eu costumo trabalhar, eu trabalho em 2 escolas aqui e em outra, e são diferentes por conta do espaço, da direção, então, aqui os atendimentos acontecem no grupo e individual, lá só em grupo.

PI 1: algumas escolas acabam oferecendo algum espaço dentro da unidade escolar, mas esse espaço não é nada apropriado como uma sala multifuncional, em alguns casos não tira o aluno do contexto, acabamos só acompanhando, no caso dos autistas.

Não há padrão e não existem referenciais que o município adota para essa orientação. A GE deixou claro que todos os PI realizam o atendimento de acordo com o aluno. Contudo, os professores PI indicaram também que o atendimento se molda de acordo com as características da escola. Se houvesse um referencial que abrisse a oportunidade de trabalhar com as especificidades de cada aluno, isso facilitaria a organização e funcionamento, que por sua vez contribuiriam para a identificação de melhores práticas.

Em relação à divisão dos professores para os atendimentos, os participantes relataram que atendem todas as deficiências. A divisão acaba sendo por conveniência do próprio professor itinerante, estando condicionada à escolha da escola que atenderá.

PI 9: Os professores atendem todas as deficiências.

PI 10: todas as deficiências.

PI 13: Qualquer, a gente não tem na prefeitura essa divisão, embora na educação infantil quando é feita a escolha das escolas, a gente sabe mais ou menos qual o perfil de criança que está naquela escola, então, quem tem mais habilidade acaba escolhendo aquilo que quer. (grifo nosso).

No trecho destacado observa-se que professor do AEE escolhe primeiro a escola, e não a deficiência/transtorno que irá atender. Apesar de ter reforçado que pela escola tem a ideia do perfil de crianças.

Outro ponto importante a ser destacado sobre a divisão dos professores para o atendimento, é que esse professor pode mudar todo ano, ou seja, em alguns casos não há um acompanhamento do desenvolvimento do aluno por um mesmo profissional na Educação Infantil, já que é permitida a troca.

PI 1: Se a criança permanece na unidade escolar eu posso continuar com essa criança se eu quiser, porque eu tenho o direito da remoção [...]. (grifo nosso).

PI 5: Há mudança dependendo de várias variáveis (risos), vários fatores, como a escola é boa e é vantagem para mim, [...] no fim do ano tem a remoção, mas para mim não é vantagem é perto da minha casa, a escola é maravilhosa não tenho problemas com meus alunos, mas se eu quiser mudar eu comunico. (Grifo nosso).

Nestas duas falas, foi possível perceber a questão de conveniência para o próprio profissional, não levando em conta o desenvolvimento e avanço do aluno atendido. A fala a seguir representa a preocupação de determinados professores na continuidade do atendimento em prol do aluno com deficiência.

PI 7: Todo esse vínculo se quebra e espera que a outra professora seja profissional e crie esse vínculo, o próprio sistema faz isso, eu faço dobra, então pode ser que ano que vem eu tenha essa escola ou não, essa dobra vai ser oferecida para mim, se sobrar, por isso que quebra o AEE. Um grande nó, lacuna, vago do AEE é isso aí. (Grifo nosso).

E quando há troca de professores, os participantes relataram que todo o trabalho que foi realizado com aquele aluno, fica no prontuário e os documentos ficam disponíveis para o próximo professor.

PI 8: Isso vai muito da pessoa, de você querer transmitir e da pessoa querer buscar, existem esses 2 caminhos, como a gente tem a documentação é interessante quando chegar numa escola ler os relatórios, tem os relatórios mensais, anuais, semestrais, diários e o próprio AEE que é um instrumento rico que a pessoa almejou, mesmo que a gente não tenha contato, a gente tem um norte pela documentação e reuniões mensais.

Embora as falas dos PI sugiram falta de padrão no atendimento, a fala acima destacada pontua a importância dos registros evolutivos e/ou de desempenho do aluno na rotina do AEE, e, talvez, se possa reconhecer essa rotina de documentação como um indício de padronização do gerenciamento. Contudo, a fala sinaliza também que a troca de informações não ocorre dentro do próprio grupo do AEE. Diante dessa situação, a gestão poderia utilizar os registros como meio para a reflexão da prática, de maneira a favorecer a troca de informações entre os professores itinerantes, para então, posteriormente, promover o trabalho conjunto de professores de classes comuns e itinerantes do AEE.

Outro fato a ser considerado é que, enquanto algumas escolas, de acordo com a proposta do AEE, priorizam o atendimento do aluno na classe comum, outras priorizam o atendimento individual, privando o aluno do convívio social, sendo esta uma questão a ser debatida pela gestão e direção das escolas, visando à identificação de pontos positivos e negativos das duas condutas.

Vitta (2004) apresenta a associação da concepção de educação infantil com a da educação especial, pautada nos cuidados, sendo pouco estimulado o lado social, e, desta forma, desconsiderando a construção de autonomia e conhecimento de mundo.

De acordo com Abe e Araújo (2010) a ação da inclusão em classe comum necessita de dois movimentos o do esforço do aluno com deficiência para sua escolarização, e o da escola que se organiza para receber esse aluno, com o pacto de esforços entre aluno e escola, espera-se um bom resultado, em relação ao desenvolvimento de conhecimento.

Negrine (2010) reforça que a inclusão quanto mais cedo acontecer no ambiente social, maiores são os ganhos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem.

4.2.1.3 Professores regentes (classe comum)

Os professores regentes da sala comum, ao serem questionados se os seus alunos eram atendidos pelo AEE, a maioria confirmou o atendimento, mas dizendo que eram atendidos por escola especial e centro de reabilitação, e isso demonstra que eles não enxergam a itinerância como o AEE propriamente dito. Apenas um professor disse que o AEE é pela itinerância.

PR 9: São pela itinerância.

A fala a seguir demonstra que a itinerância é vista como um atendimento a parte, não configurando o próprio AEE:

PR 3: É, dois pelo centro de reabilitação, um pela escola especial e um está sendo levado numa escola especializada de autismo, fora os atendimentos da itinerância.

Grande parte dos profissionais, sejam eles PI ou PR, e a GE não enxergam a itinerância como AEE, pois a GE também não vê desta forma, isso faz com que se perca o sentido da função de cada integrante na formação do aluno PAEE. Faz-se necessário um novo pensar, uma reflexão acerca do AEE, o que é e qual objetivo, deixando claro às partes integrantes do processo o verdadeiro papel de cada um.

Outro ponto a ser discutido é que os professores regentes, conforme a fala acima de PR 3, desconhecem que o AEE no contraturno é oferecido na escola especial conveniada, o centro de reabilitação é destinado para atendimentos clínicos especializados não sendo considerado como atendimento educacional especializado.

Sobre o perfil dos atendimentos, algumas professoras falaram que o PI tira o aluno da sala, outras disseram que não retiram da sala. Especificamente na fala da PR 1, o atendimento individual teve resultado favorável, havia um propósito a curto prazo e provavelmente com base nas potencialidades do aluno.

PR 1: No começo ela retirava bastante, que nem o aluno que é autista, ele gritava muito tinha bastante trabalho com ele, agora não, ele está uma belezinha, está acompanhando a turma, [...] ela fica mais na sala do que tira.

Há o relato de que o atendimento acontece em grupo, conforma falas a seguir:

PR 8: No grupo, é no grupo de acordo com o que eu estou trabalhando, são feitas as adaptações, adequações necessárias para o aluno em sala de aula, mas não tira ele da sala de aula.

PR 9: No coletivo, não tira em hipótese alguma, a gente achou que não haveria necessidade de tirar, até porque estão desde o início com a gente então eles conhecem toda rotina.

Na fala de PR 9 evidencia-se a importância do entrosamento entre o PR e o PI para a determinação de condutas harmoniosas prevalecendo a importância do histórico do aluno no contexto. PR 9 reforçou a ideia de não retirar os alunos da classe pois são alunos que estão familiarizados com a rotina.

Uma questão levantada pelas participantes (PR 5 e PR 6), que são professoras do integral no período da tarde, é que o PI não tem contato com elas, pois o atendimento acontece apenas no período da manhã. Essa informação é coincidente com a informação oferecida pela gestão, de forma que a estrutura e organização do AEE propicia essa conduta. Isto é, a previsão de contato do AEE apenas durante meia hora, antes de se iniciar a aula, num determinado período, não contempla dois professores da classe comum em salas de período integral, sendo essa organização de gerenciamento deficitária, a exemplo das falas abaixo.

PR 5: Ela costuma chamar individual com ela, mas costuma observar como a criança age nas duas formas no coletivo e individual, ela vem de manhã e eu sou da tarde.

PR 6: Então, ela nunca está à tarde, ela vem de manhã e eu sou da tarde, [...] eu acho que ela tira da sala e às vezes ela fica observando.

A periodicidade dos atendimentos informada pelos professores da classe comum foi a mesma informada pelos professores itinerantes, de acordo com exemplo a seguir.

PR 8: então, esses atendimentos acontecem 2, 3 vezes na semana e não é o período todo [...].

Com a subcategoria “organização do AEE” foi possível constatar a distribuição de professores, periodicidade dos atendimentos, a modalidade em que é realizado, individual ou grupal, quantidade de escolas atendidas pelos PI, dentre outras particularidades do atendimento.

4.2.2 Público alvo do AEE

4.2.2.1 Gestão Educacional

Em julho de 2013, época da coleta de dados deste estudo, foi fornecida a lista de alunos matriculados na Educação Infantil com deficiência, totalizando 127 alunos (1,4%) diante de um universo de 9.130 alunos matriculados (Tabela 8).

Tabela 8 – Alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil (julho/2013)

Deficiências	Quantidade	%
Necessidade de Educação Especial / Alunos em avaliação	45	35
Autista – TGD	25	20
Deficiência física/PC	20	16
Síndrome de Down	17	13
Deficiência Intelectual	13	10
Deficiência Auditiva	04	3
Deficiência Múltipla	02	2
Deficiência Visual	01	1
Baixa Visão	0	0
Total	127	100

Fonte: próprio autor

Para o município, os alunos com Necessidades de Educação Especial, são aqueles com problemas de comportamento, com TDAH, e os que estão em avaliação. Embora a legislação garanta o AEE aos alunos com altas habilidades ou superdotação, o município durante a entrevista não mencionou o atendimento para eles.

Neste caso, alunos com TDAH ou problemas de comportamentos não vinculados a uma deficiência física, intelectual, mental ou sensorial, não são público alvo do atendimento,

porém, para as crianças fora do público alvo, o atendimento está acontecendo, no município em questão. Isso pode prejudicar os alunos que realmente necessitam de um atendimento especializado, diminuindo assim, a periodicidade e tempo dos atendimentos.

Algo que chama a atenção é a alta porcentagem de autista (25%). Entretanto, sabe-se que é difícil fechar esse diagnóstico, principalmente na fase da Educação Infantil, que abarca crianças em fase crítica do desenvolvimento. O psiquiatra Vadasz (2013) estima que 90% dos brasileiros com autismo não tenham sido diagnosticado e que no Brasil a identificação é realizada entre os cinco e sete anos de idade. Varella (2014) reforça que o diagnóstico demora muito e que acontece com cerca de quatro a cinco anos de idade, porém as crianças que nascem com autismo aos nove meses demonstram sinais.

Outro ponto que chama a atenção é o baixo número de alunos com DA, pois o município em questão possui um centro de referência para implante coclear, e por isso, várias famílias mudam residência para a cidade para realizar o tratamento do filho, por ser um centro de referência na área de DA local onde foi realizada a primeira cirurgia de implante coclear no Brasil (SOCIEDADE BRASILEIRA DE OTOLOGIA, 2014). Portanto, questiona-se se seriam apenas quatro alunos com DA. Será que essas crianças não são matriculadas na Educação Infantil? Ou, os pais estão privando o filho da educação formal?

Da mesma forma, a população com deficiência visual ou baixa visão também não aparece na proporção esperada, e diante disso poder-se-ia questionar onde essas crianças estão ou se há equívoco no cadastro escolar dessa população.

4.2.2.2 Professores Itinerantes do AEE

Com a entrevista dos professores itinerantes foi possível reunir na tabela 9, a quantidade de alunos atendidos por deficiência e por PI. Neste quadro foram considerados os alunos em atendimento, na categoria “outros”, alunos com TDAH, problemas de comportamento e em avaliação diagnóstica.

Tabela 9 – Perfil diagnóstico dos alunos que estão em atendimento

Prof. Itinerante	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ATENDIMENTO							Total
	TGD ¹⁹	DI ²⁰	DF ²¹	DA ²²	DV ²³	Def. Múltiplas	Outros ²⁴	
PI 1	01							01
PI 2	01	01	01	01				04
PI 3	01		01		01		02	05
PI 4	01	02	01				03	07
PI 5	01		01				02	04
PI 6	01	01	01				01	04
PI 7	02						01	03
PI 8	02	03	02				01	08
PI 9		01		01				02
PI 10	01		01				01	03
PI 11	02						02	04
PI 12	04	01	01				01	07
PI 13	04	01	01					06
PI 14	02	01				01		04
PI 15	02	03	01					06
PI 16	01		01				02	04
PI 17	02		02				02	06
Total	28	14	14	02	01	01	18	78
%	36	18	18	3	1	1	23	100

Fonte: próprio autor

Destaca-se o maior número de alunos com diagnóstico de TGD (22%) na Educação Infantil, considerando o número de 127 alunos matriculados. Entretanto o número não confere com a informação repassada pela GE, que informou que havia 25 alunos com TGD, já os PI informaram 28, havendo a possibilidade de esse valor ser maior, pois oito PI não aceitaram participar da pesquisa. Diante desse resultado, levantam-se três questionamentos. Será que as escolas não estão repassando a informação correta dos alunos PAEE? O AEE está acontecendo sem o devido cuidado na realização do diagnóstico e encaminhamento? Os PI estão

¹⁹ TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento.

²⁰ DI: Deficiência Intelectual.

²¹ DF: Deficiência Física.

²² DA: Deficiência Auditiva.

²³ DV: Deficiência Visual.

²⁴ Outros: Alunos com TDAH, problemas de comportamento e em avaliação diagnóstica.

diagnosticando indevidamente os alunos em atendimento, por isso o número difere do informado pela GE?

O mesmo acontece com o número de DI informado pelo PI que difere do informado pela GE.

Outro dado importante a ser esclarecido é que embora a média de alunos por professor na amostra estudada (4,58) esteja aquém da média de alunos por professor no grupo que não aceitou participar da pesquisa (6,12), este estudo contemplou 17 professores (68%) do total de 25 professores itinerantes do AEE e 78 alunos (61%) do total de 127.

Comparando o perfil diagnóstico dos alunos em atendimento com a relação de alunos PAEE matriculados, observa-se um número diferente em relação à %, sendo que de acordo com os PR entrevistados o maior número de alunos é com diagnóstico TGD (36%), sendo que para a GE esse diagnóstico corresponde a 20%, referente a DF constatou 18% pelos PR e 16% pela GE, para DI 18% para os PR e 10% para GE, para DM 1% para os PR e 2% para GE, para Outros 23% para os PR e 35% para GE, o número de DA e DV confere com a informação fornecida pelos participantes.

Apesar de a GE informar que a periodicidade dos atendimentos dependia do número ou das necessidades do aluno, não foi constatada correlação significativa entre a periodicidade do atendimento e o tipo de deficiência/diagnóstico apresentado pelo PAEE (APÊNDICE F).

4.2.2.3 Professores regentes (classe comum)

Os professores da sala comum indicaram os alunos com deficiência que possuem em sua sala de aula, (Tabela 10):

Tabela 10 – Alunos com deficiência em classe comum

Prof. Regente (Classe Comum)	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ATENDIMENTO						Total
	TGD	DI	DF	DA	DV	Outros	
PR 1	01					01	02
PR 2						04	04
PR 3	02	01				01	04
PR 4						02	02
PR 5						02	02
PR 6	01						01
PR 7		01					01
PR 8		01					01
PR 9	02						02
Total	06	03	0	0	0	10	19

Fonte: próprio autor

Ao entrevistar os PR sentiu-se a falta de conhecimento acerca do diagnóstico dos alunos, a maioria pensou bastante para responder a pergunta sobre qual o diagnóstico dos alunos PAEE que estão dentro da classe comum. Prova disso é o alto número de alunos enquadrados em “outros” pelos PR, os mesmos informaram que os alunos estavam ainda em diagnóstico. Questiona-se se o PR não possui as devidas informações sobre os alunos PAEE. Outra hipótese a ser considerada é se o desconhecimento do diagnóstico ou das necessidades funcionais dos alunos não é percebido como uma atribuição do professor de classe comum.

4.2.3 Encaminhamento ao AEE

4.2.3.1 Gestão Educacional

O encaminhamento ao AEE acontece, conforme as falas da GE, quando o aluno chega à escola e ainda não tem diagnóstico, o encaminhamento acontece conforme fala da coordenadora:

GC: [...] se numa escola tem algum tipo de necessidade ou uma hipótese de alguma deficiência que ainda não está diagnosticada ou alguma deficiência já diagnosticada, o professor e o diretor da escola envia o encaminhamento para a divisão, se naquela escola não tem o professor de educação especial, então a Diretora (risos) sai REORGANIZANDO o horário dos professores para que um professor possa fazer uma avaliação [...] esse professor especialista vai até a escola e faz a avaliação, verifica as necessidades do aluno.

Com a fala da coordenadora da GE fica claro que é atribuição do PI avaliar o aluno com suspeita de PAEE. E na fala a seguir fica nítido que o objetivo dessa avaliação é reconhecer problemas comportamentais e orientar o PR.

GC: [...] a gente tem muitos casos de encaminhamento que são mais questões de comportamento do que cognitivo, mas o professor orienta a escola ou o outro professor [...] tem um estudo de que participa o professor do especial, professor do ensino comum, no caso da educação infantil que não tem coordenação, então, o diretor e a família, coletam as informações, os dados necessários e [...] professor do ensino comum também vai responder uma avaliação, um questionário [...] das condições reais do que o aluno consegue fazer.

Após os alunos PAEE serem diagnosticados pelas instituições conveniadas, ou por laudos trazidos pela própria família, os PI elaboram o plano do AEE para cada aluno, que, de acordo com as entrevistas com os PIs, contém: a) os dados gerais do aluno; b) a periodicidade do atendimento (previsto para o bimestre, semestre ou ano); c) o cronograma de atendimento (de segunda-feira a sexta-feira); d) as necessidades educacionais específicas, na área de linguagem oral e escrita, com as especificações dos recursos pedagógicos necessários e das atividades a serem desenvolvidas (com definição de estratégias) e de dados para a avaliação; e) as necessidades na área de matemática, com especificações dos recursos pedagógicos para aprendizagem e das atividades a serem desenvolvidas e de dados para avaliação.

GC: Todo aluno tem um plano de AEE, [...] temos toda documentação padronizada [...] vai desde o levantamento das necessidades do aluno ao encaminhamento para o serviço de educação especial (Itinerância e instituições conveniadas como escola especial e centro de reabilitação).

Conforme a fala da gestora, o encaminhamento e o atendimento acontecem após autorização dos pais do aluno, caso isso não ocorra não é possível continuar o processo para inserção do AEE.

GD: A família tem que autorizar tanto para o nosso serviço de educação especial quanto para o encaminhamento para as entidades, se a família... Mesmo que ele tenha alguma coisa, ou suspeita de uma deficiência, se a família não autorizar não entra no programa (Grifo nosso).

A nota técnica nº. 24 de Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº. 12.764/2012 cita a interlocução permanente da família no processo da inclusão, além da periodicidade de avaliação para a necessidade de continuidade (BRASIL, 2013).

Outro ponto ressaltado pela GE é a dificuldade em fechar laudo na Educação Infantil, a não ser quando tem uma deficiência de base, visível.

GD: Geralmente na educação infantil não se fecha laudo, por conta dos testes que [...] deve-se aplicar e se a criança ainda não tem a idade para aplicar esses testes, então é suspeita, por exemplo, autista a gente bastante SUSPEITA [...], mas, não se fecha na Educação Infantil, então, continua tendo atendimento com os nossos professores (Professores itinerantes), ele é encaminhado para as instituições para ter o acompanhamento (e diagnóstico), mas, ele não tem um laudo fechado (Grifo nosso).

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. Silva e Mulick (2009) afirmaram que a incidência aumentou de forma significativa em todo mundo, durante as últimas décadas.

A necessidade de um laudo apontada pelos professores (PI e PR), que os auxilie na determinação de seu planejamento pedagógico, merece atenção, na medida em que o diagnóstico clínico por si só não oferece informações a respeito das necessidades funcionais de cada aluno. Para o planejamento de práticas escolares especiais, tão importantes quanto o diagnóstico ou o

laudo é a identificação de necessidades do aluno a partir das demandas do ambiente e das atividades nele realizadas (ARAÚJO; SILVA, 2014).

4.2.3.2 Professores Itinerantes do AEE

No geral, os professores itinerantes relataram o mesmo processo de encaminhamento do PAEE, comparativamente ao que foi dito pela GE.

PI 1: Na maioria das vezes a gente vai quando tem uma solicitação, hoje por exemplo, é muito mais fácil o encaminhamento da criança com deficiência com algo aparente, síndrome de down, paralisia cerebral.

PI 6: Geralmente tem a minha participação, eu que faço a ficha e entrego para professora (da classe comum) [...] a professora preenche o papel e daí encaminha para a secretaria ou para escola especial ou centro de reabilitação.

A fala a seguir mostra como o gerenciamento é conduzido perante as demandas escolares e disponibilidades institucionais.

PI 13: [...] eu vou acompanhando alguns dias, algumas situações e aí a gente discute se é caso de avaliação clínica externa em instituição [...] e na maioria das vezes quando percebe que é um caso mais significativo chama a família e já começa a fazer esse atendimento, [...] porque, a avaliação demora, demora, a fila de espera é grande, até ser chamado, passar pela triagem e a triagem é longa, (trata-se da triagem realizada por instituições conveniadas, como escola especial e centro de reabilitação) e outra depende muito da família, tem família que você fala e a mãe já vai procurar e têm outras que você fala e vai conversar com o marido, [...] tem um caso [...] de um menino que depois de 2 anos é que caiu a ficha da mãe, a gente encaminhava e veio à devolutiva da instituição que ela não comparecia (Grifo nosso).

Essas falas demonstraram que há muitas crianças que chegam sem diagnóstico na educação formal, ou seja, não tem o diagnóstico precocemente, que é tão importante para o

desenvolvimento. Outro ponto a ser destacado é a questão da demora no processo de avaliação, devido a longas filas de espera, triagem ser minuciosa que impossibilita o diagnóstico precoce.

4.2.4 Planejamento do AEE

4.2.4.1 Gestão Educacional

O planejamento do AEE nas escolas tem a participação da GE no sentido das orientações.

GC: [...] tem a organização semanal que sempre orientamos, acredito que aconteça de acordo com as supervisões, de fazer em conjunto este planejamento, na educação infantil tem MUITOS projetos... Projetos que envolvam a necessidade daquele aluno, mas que envolvam todos os alunos na necessidade daquele aluno (risos) específico, entendeu?

A gestora, em sua fala, destaca o foco nas necessidades do aluno e a intenção de envolver os alunos sem deficiência, para a inclusão e inserção do aluno com deficiência no ambiente escolar, sugerindo uma proposta de ação visando a participação do PAEE no ambiente.

O planejamento e a construção de ambientes inclusivos precisam levar rigorosamente em consideração não apenas a ampla diversidade de características, necessidades, dificuldades e eventualmente impedimentos que algumas pessoas podem apresentar, como também a possibilidade de redução de limitação das pessoas (OMOTE, 2006, p. 265).

A GE afirmou que a Educação Infantil possuía muitos projetos, entretanto houve falas de professores da classe comum que demonstraram total desconhecimento acerca de projetos. Portanto, parece haver um descompasso entre a intenção da gestão e a prática na sala de aula. Mesmo na hipótese de haver um planejamento isolado pelo PI, o envolvimento de alunos sem deficiência requer a participação do professor de classe comum ou a interação entre PI e PR.

4.2.4.2 Professores Itinerantes do AEE

O planejamento do AEE acontece de acordo com a necessidade de cada aluno e alguns professores trabalham com projetos.

PI 1: Primeiro a gente vê qual a necessidade da criança, observa todo contexto escolar e dentro dessa dinâmica da escola a gente tenta pelo menos adequar, eu pelo menos tento, pelo menos uma flexibilização, minimizar o máximo (as atividades) possível para que a criança faça o máximo na sala de aula, porém com uma devolutiva diferenciada, até para facilitar o professor nos dias que eu não estou na escola.

PI 6: Sim, sim há um planejamento, no começo do ano eu sei que vou trabalhar [...] preencho uma ficha de AEE e aí eu programo o que vai ser trabalhado primeiro.

A fala do PI 6 retrata o planejamento anual, entretanto sabe-se que durante o processo de atendimento acontecem diversas situações e que o planejamento toma novos rumos.

PI 10: A gente tem o AEE, procuramos conversar com a professora, observando como ela trabalha, daí montamos o AEE, conforme a necessidade do aluno, eu particularmente gosto de trabalhar quando há abertura da professora da sala, eu gosto de trabalhar com projetos, desenvolvendo para o grupo todo, em relação à conscientização, a perspectiva da educação inclusiva, então uma vez por semana eu trabalho projeto, tanto é que, foi bem legal esse ano.

A fala do participante PI 10 retrata a ação por meio de projetos que valorizam a participação da classe, sendo que sua formação é em pedagogia, possuindo especialização em educação infantil e especial. Neste caso a formação da participante pode ter proporcionado conhecimento na área de projetos por unir as especificidades da EI e educação especial, favorecendo o trabalho colaborativo.

A fala a seguir demonstra que as atividades são as mesmas da sala de aula comum.

PI 4: As atividades são as mesmas da aula regular, lógico alguns precisam de recursos, as atividades podem ou não serem adaptadas para esse aluno.

Com base na fala do participante PI 4, vale ressaltar a importância do projeto que valoriza a manutenção da atividade realizada por todos, o que envolve mais aspectos de acessibilidade e menos alteração de conteúdo.

A participante PI 8 planeja o AEE pelos eixos, mas essa foi a única que mencionou esse tipo de organização.

PI 8: Por exemplo eu organizo pelos eixos, linguagem, matemática, movimento, área de música, então, é interessante porque as meninas (Professoras da classe comum) têm um horário fixo, mensalmente elas trabalham com eixos, esse mês no período da manhã, no Jardim I, esta trabalhando linguagem, o foco nesse mês é o nome deles e o crachá para independência, em atividades que vai ter a dependência. Eu faço adaptação principalmente na linguagem escrita, atividades que exigem um registro, então, previamente eu faço a adaptação, o que é interessante é que assim as meninas (Professoras da classe comum) já têm maturidade para dizer se vai precisar de adaptação, ou mês que vem vou iniciar no mini maternal, novas cores, então, preciso que você (faz referência a professora do ensino regular ao pedir para ela trabalhar determinado conteúdo) trabalhe com ela as cores em forma de pareamento, então, a gente tem mais ou menos um norte do que vai ser preparado.

Vale ressaltar que a PI 8 possui formação inicial no magistério e pedagogia, seguido por lato sensu em psicopedagogia e especialização em educação especial.

Os professores relataram a dificuldade em conversar com os professores da classe comum para realizar o planejamento.

PI 13: Muita coisa acontece na hora, mesmo quando a gente planeja bastante coisa [...], na hora acontece muita coisa, e depende muito do planejamento da professora, uma das dificuldades é não haver essa orientação anterior do professor para a gente, e quando a gente consegue ter um trabalho com o professor, consegue ter uma noção.

PI 1: existem sim profissionais que colaboram muito e existem profissionais que não colaboram com nada e você acaba desenvolvendo um trabalho individual com essa criança, pelo menos para tentar ver a evolução dela.

Essa dificuldade em realizar um trabalho colaborativo com os PR pode justificar o desconhecimento deles em trabalhar com projetos. Nesse sentido, este estudo aponta para uma

possibilidade de tema de formação continuada dos professores, a ser incluído no programa da SME do município.

Todos os professores relataram que o planejamento está pautado no currículo da Educação Infantil, porém com as adaptações necessárias. Marins e Mello (2012, p. 64) reforçam essa ideia que “na escola inclusiva, o currículo é comum para todos. Porém, sem se esquecer de que os alunos são diferentes, as estratégias educativas necessitam igualmente levar em conta e respeitar as individualidades”.

Coll e Martin (2004) reforçam que o currículo é a concretização das intenções educativas. É papel do professor do AEE avaliar “as condições gerais do aluno, suas limitações, competências, dificuldades e habilidades, para se garantir a acessibilidade curricular (FONSECA e CARVALHO, 2012, p.109)”.

Filho e Lima (2012) afirmam que o currículo que é vivenciado na educação infantil, promove experiências para a formação pessoal e o conhecimento acerca do mundo.

Os professores relataram a avaliação do aluno é realizada com base na observação constante do desenvolvimento da criança, considerando sua evolução, não comparando com as demais crianças. Garcia (2008) demonstrou que a avaliação é um desafio para as políticas educacionais, pois está pautada em um regime de notas.

4.2.4.3 Professores regentes (classe comum)

Os professores da classe comum afirmaram que não participam do planejamento das atividades realizadas no atendimento.

PR 1: Não, as que eu dou para sala sou eu e as que ela dá para o aluno é dela, às vezes ela dá umas dicas de atividade que seria [...].

Evidencia-se na fala de PR 1 que o envolvimento do PR no planejamento da ação pedagógica não é uma prática comum, sinalizando a importância de um planejamento que possa favorecer a interação entre PI e PR.

Fonseca e Carvalho (2012) afirmam que:

O professor da sala comum é responsável pelos conteúdos curriculares trabalhados na sala, devendo, para tanto, planejar intervenções desafiadoras e promover a aprendizagem colaborativa, pensar formas diversificadas de avaliação global da aprendizagem, que respeite os tempos de aprendizagem do aluno (FONSECA; CARVALHO, 2012, p.109).

Ao falar sobre o planejamento das atividades, uma participante demonstrou falta de preparo em lidar com a inclusão, em receber o aluno com deficiência e compreender que cada aluno tem seu desenvolvimento e tempo necessário para aprendizagem.

PR 2: já que não vai trabalhar a parte pedagógica pelo menos uma rotina diária para ele poder se virar sozinho, tomar água, eu gostaria sim que pegasse ele todos os dias, pegasse o copo e levasse ele para tomar água até ele entender, porque é por repetição, pelo que eu sei o autista é pela repetição, [...] eu acho que isso podia ser feito, se a parte pedagógica não dá para fazer, pelo menos isso, porque o que as meninas falam (Professoras itinerantes) é que com ele não tem como desenvolver NADA, porque ele não aprende.

A fala da participante PR 2 não condiz com o que foi dito pelos participantes PI 1, PI 10 e GC, apresentado anteriormente nesta categoria, pois estes participantes afirmaram que o planejamento foi elaborado conjuntamente. Esse desencontro pode ser interpretado como resultado do preconceito da professora PR 2 em relação à inclusão e à possibilidade de desenvolvimento do aluno com deficiência, a exemplo do seu relato, conforme descrição abaixo.

PR 2: Ele conseguiu aprender um pouquinho, claro até um cachorro que você pegar e fazer a mesma coisa, ele vai aprender, mas, isso ai não é aprendizagem, então, eu acho que [...] a inclusão não deu certo (Grifo nosso).

A formação da PR 2 é em pedagogia e especialização em psicopedagogia institucional, ou seja, ela não tem formação na área da educação especial, talvez isso justifique a resistência e falta de conhecimento em lidar com os alunos PAEE.

Fica em evidência que a inclusão para alguns é algo inatingível, faltando-lhes sensibilidade para compreender que é objetivo da inclusão que “todas as pessoas, incluindo as com deficiência, tenham acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca de seus sonhos e objetivos junto à população geral (SASSAKI, 1997, p.39)”.

Omote (2006) ressalta a necessidade da compreensão da variada diferença, para que sejam tratadas de forma adequada a fim de promover a inclusão.

4.2.5 Material pedagógico

4.2.5.1 Professores Itinerantes do AEE

Os professores relataram que o material utilizado nos atendimentos são os disponíveis na própria escola ou eles mesmos compram e confeccionam.

Parte dos professores referiu que a escola onde atuam não oferece o material, a exemplo das falas abaixo.

PI 2: Não isso não existe, eu sinto até que é uma falha, mas dentro da própria estrutura isso não é muito viável, eu que confecciono os materiais e utilizo da própria escola.

PI 4: A questão do material é muito difícil, porque a gente tem o convênio e tem a verba [...] e o que acontece é muito difícil (risos), eu tive muita dificuldade nessa escola com o aluno que não tinha nada adaptado, nenhuma mesa, então a gente tem que rebolar para que a criança não deixe de participar e isso é muito necessário, uma mesa adaptada, a gente põe faixa de posicionamento então a gente improvisa para que ele tenha o atendimento (Grifo nosso).

PI 6: Não, não recebo nada, TUDO sou eu que faço, tudo que eu tenho fui eu que fiz ou comprei, a itinerância não recebe material, é complicado.

Outros professores relataram que a etapa escolar da educação infantil é rica em materiais, o que facilita o trabalho no atendimento, mas, mesmo assim, há necessidade de se confeccionar materiais.

PI 12: [...] a educação infantil ela é muito rica em material, a gente acaba usando o que tem na escola [...] mas, geralmente a gente trabalha com o que tem na escola ou a gente faz muito material, o professor faz muito material.

PI 15: ALGUNS materiais a escola cede, mas uma boa parte eu coloco do meu bolso também, é porque assim, eu acabo pegando alguns materiais que eu já tenho, então, eu

acabo utilizando, mas sempre que você solicita para escola, a escola acaba cedendo alguns materiais.

Praticamente todos os professores itinerantes, conhecem o Kit da Sala de Recursos, mas, não tem acesso ao material. Eles acreditam que seja importante haver um kit de material aos professores itinerantes, pois isso facilitaria o trabalho.

PI 16: Eu acho, tinha que ter sabe, kit da educação infantil, coisas adaptadas da educação infantil, porque vem coisas mais, às vezes não supre a necessidade.

O provimento de materiais não parece ser uma prioridade do gerenciamento, o atendimento acontece de acordo com as possibilidades de cada escola. Afonso (2014) em sua pesquisa constatou a dificuldade dos professores na falta de recursos materiais. Conforme as falas encontradas nesta pesquisa isso pode ser reafirmado.

Segundo os participantes, na educação infantil não há material adequado para trabalhar com os alunos PAEE, prova disso é que o professor tem que confeccionar seu próprio material, conforme as falas apontaram. Diante disso, duas situações devem ser consideradas. Uma diante da necessidade de material adequado às necessidades dos alunos PAEE, evidenciando-se nesse caso a necessidade de um kit da EI com potencialidades de ajustes individuais. Outra relacionada às características comuns do material convencionalmente utilizado na EI, e, portanto, sem necessidade de alterações nas características dos objetos, evidenciando-se neste caso a importância do acesso dos professores a esses materiais que devem estar disponíveis na escola.

4.3 Parcerias entre os profissionais da saúde e os da educação

Essa categoria aborda as parcerias existentes e inexistentes no contexto educacional. Como acontece e se acontece a parceria entre PI e PR, entre profissionais da educação com a área da saúde e com a família dos alunos PAEE

4.3.1 Parceria da Educação: professor do AEE e professor da classe comum

4.3.1.1 Gestão Educacional

A GE tem a consciência de que precisa haver a parceria entre os professores, porém existe a resistência por parte de alguns professores da classe comum.

GD: Na maioria das vezes SIM, eu acredito que os professores mais novos, eu acho que a relação é ainda melhor, agora os professores mais antigos a gente sente um pouquinho de resistência é [...] porque eles não fazem muitos cursos então, eles não têm [...] uma visão mais ampla, mas, a maioria das vezes acontece.

GC: Eu brinco que o professor do especial brinca no quintal do vizinho (risos), então não tem como ele está lá na educação especial, na educação infantil como professor, com o aluno se não tiver um trabalho em colaboração, fica MUITO complicado, porque ele não vai tirar o aluno, a maioria das vezes ele está ali junto, no momento de sala de aula, no momento do parque, no momento do lanche, no momento do quiosque, da leitura.

Portanto, há a necessidade de mudança de atitude dos professores da classe comum em relação à inclusão escolar do aluno PAEE, sobretudo quando se evidencia a indisponibilidade de alguns professores mais como própria opção e menos como resultado de falta de conhecimento.

4.3.1.2 Professores Itinerantes do AEE

Ao ser questionado sobre a parceria com os professores da classe comum, a maioria respondeu que dependia de cada professor da classe comum, conforme falas a seguir:

PI 4: Em alguns casos sim outros não (risos) às vezes você fica o ano todo tentando, tentando, porque têm aquelas muito resistentes que não aceitam o aluno, a professora, principalmente as mais velhas que dizem que sou nova (Grifo nosso).

Na fala acima fica evidente que a desmotivação dos professores mais velhos resulta na falta de parceria com o PI do AEE.

PI 6: Olha agora existe, está mais fácil trabalhar, mas já houve época que não existia, que a professora não aceitava nossa presença na sala de aula, mas acabou que a própria professora viu uma necessidade se não tiver uma pessoa hoje ela até fala, o dia que você não vem eu fico apavorada (Grifo nosso).

PI 14: Hoje a resistência é bem menor, até porque a gente ganhava 50% a mais e a gente perdeu, então, [...] parece que aliviou, [...] parece que tem uma proximidade maior, então, agora parece que a gente fala a mesma língua.

Com a fala da PI 6 fica evidente que as ações pontuais do AEE contribuem para a mudança de atitude dos professores de classe comum, que, com o tempo, passam a perceber o papel da itinerância como um serviço de auxílio ao PR. A PI 14 destacou a questão salarial como fator que contribuiu para amenizar a resistência na manutenção da parceria.

PI 8: Sim, até porque o sucesso do nosso trabalho depende deles, porque o objetivo é [...] ele ficar com a professora e a gente fazer as intervenções nas horas certas e deixá-los independentes para conseguir seguir (Grifo nosso).

PI 12: No meu caso sim, mas é como eu te falei depende muito da escola, às vezes a escola está aberta para inclusão, às vezes a escola não está ainda, às vezes a escola acha que todo problema que acontece na sala de aula com esses alunos é culpa do professor do especial (risos).

A fala de PI 8 denota a importância do trabalho articulado entre o PI e o PR. Segundo Fonseca e Carvalho (2012, p.109), “o trabalho articulado desses dois profissionais contribui não só para mensurar o que o aluno não sabe, mas oportuniza a identificação das condições favoráveis e as barreiras à aprendizagem existentes na escola”. Nessa mesma direção, Capellini (2008) cita a importância da colaboração, do trabalho em conjunto para favorecer a inclusão escolar. “A colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral (CAPELLINI, 2008, p. 40)”.

Não foram encontradas correlações significantes referentes à parceria com o professor da classe comum, obtendo-se os seguintes resultados: “tempo de trabalho no AEE” e “parceria com professor da classe comum” ($p=0,595$), “formação inicial do professor itinerante” e “parceria com professor da classe comum” ($p=0,322$), “formação complementar do professor itinerante” e “parceria com professor da classe comum” ($p=0,262$) (APÊNDICE F).

4.3.1.3 Professores regentes (classe comum)

As professoras da classe comum, ao serem questionadas sobre a parceria com o professor itinerante que realiza o atendimento ao seu aluno, na sua maioria, não titubearam ao dizer que não acreditavam em uma parceria, mas algumas participantes demonstraram a disponibilidade para o trabalho em parceria.

As falas de PR 2 e PR 3 exemplificam sua discordância com relação ao planejamento do AEE sem o envolvimento conjunto do PI, PR e familiar.

PR 2: Olha, eu acho que o problema não é com elas, eu acho com a educação especial mesmo, [...] a educação especial tem que trabalhar de forma diferente, vai mandar professora itinerante, vamos chamar pai, professor itinerante e a professora e vamos planejar, porque não tem esse momento, a professora vem e não sabe o que você está trabalhando, vai saber quando está dentro da sala de aula, eu acho que essa espontaneidade não dá certo, nunca deu em lugar nenhum.

PR 3: Não porque elas são itinerantes o próprio nome diz.

Diante do esclarecimento de PR 2 pode-se inferir que a previsão de uso dos 30 minutos iniciais de trabalho do PI para o contato com o professor, conforme fala da GE, não é concretizada ou não é bem utilizada.

Por outro lado, outros professores referiram que o contato existe e é proveitoso.

PR 5: Olha dá para ter sim, embora ela venha de manhã, a gente se encontra toda quarta-feira então dá para ter uma ponte, não direta, ela também orienta e pede para olhar essas pautas que a gente faz.

PR 8: Sim, existe um trabalho conjunto, colaboração.

A PR 5 atua em IMEII (tempo integral) e acredita que há uma parceria. Levantam-se dois questionamentos: a participante pode achar positiva a parceria, por não ter outro profissional dentro da sua classe? A parceria torna-se efetiva quando o profissional não está dentro da sala e presta assessoria no ATP?

4.3.2 Parceria: Professores e Equipe multidisciplinar

4.3.2.1 Professores Itinerantes do AEE

Os professores itinerantes relataram a dificuldade em um atendimento com mais precisão, destacando a necessidade de um retorno mais rápido pelos profissionais da equipe multidisciplinar.

PI 4: Olha é na verdade muito bom os atendimentos, porém falta um pouco MAIS dessa parte, então a gente precisa e o retorno é demorado, precisa de uma informação rápida, é bom porque às vezes a gente tem um respaldo, eles mais coletam dados, e eu falo que eu quero a sugestão, [...] sempre é a gente que tem que buscar (Grifo nosso).

P5: Não tem parceria.

PI 10: Tem, tem uma parceria sim, eu sei que a demanda é bem grande, então na medida do possível dá para atender a gente, tirar as dúvidas via e-mail ou dar uma ligadinha eles atendem (Grifo nosso).

PI 13: Tem, mas o retorno é insuficiente, é uma coisa fraca que não me dá o caminho que eu gostaria de ter (Grifo nosso).

Sabe-se da importância da parceria entre as áreas da educação com a saúde com o objetivo de subsidiar o acompanhamento do desenvolvimento desse aluno, com base nas visitas escolares e a troca de informações (UTA, et al., 2013).

PI 17: Eu gosto muito da parceria com a da escola especial e centro de reabilitação, é LÓGICO o ideal para nosso trabalho seria uma equipe multidisciplinar da prefeitura, a gente sempre pede que não fosse só [...] porque não atende a demanda, são muitos alunos cada dia a inclusão está ganhando mais alunos especiais para a sala de ensino regular. (Grifo nosso).

PI 15: Sim, toda vez que liga, eles entram em contato, solicita por e-mail e eles vêm até escola. Sim, enxergo uma parceria.

Embora haja variação de opinião, fica nítido que os professores sentem falta de uma aproximação maior dos profissionais da saúde com a educação, de uma forma mais efetiva de troca de informações, sobretudo no que se refere ao *feedback* e rapidez no agendamento para triagem e avaliação do aluno.

Não foram constatadas correlações significantes entre as seguintes variáveis: “tempo de trabalho no AEE da EI” e “parceria (ações articuladas) com a saúde” ($p=0,561$); “tempo de trabalho na EI” e “parceria (ações articuladas) com a saúde” ($p=0,876$); “formação inicial do professor itinerante” e “parceria com a saúde” ($p=0,275$); “formação complementar do professor itinerante” e “parceria com a saúde” ($p=0,638$).

4.3.2.2 Professores regentes (classe comum)

Assim como os professores itinerantes, os professores da classe comum sentem falta da parceria com a saúde. Os esclarecimentos apresentados por PR 9, PR 6 e PR7 sinalizam: a) que as visitas são poucas nas escolas, e quando esta é realizada, isso ocorre por coordenadores da instituição, e não pelos profissionais que atendem os alunos; b) que o *feedback* requer a iniciativa do PI para buscar a informação.

PR 6: Não tenho contato, eu até acho que o laudo foi passado para itinerância, só sei que eles colocaram que ele é autista (Grifo nosso).

PR 7: Eu acho que aí fica falho, [...] a gente não teve um feedback, quase que nenhum, nós ficamos sabendo que o laudo ficou fechado [...] de autismo, porque a professora itinerante ainda foi atrás de tudo (resultado do diagnóstico) e passou (informação para o professor regular) (Grifo nosso).

As falas da PR 6 e PR 7 demonstram que possui total desconhecimento do diagnóstico, como se as instituições conveniadas apenas nomeasse a deficiência do aluno, sendo que o professor da classe comum desconhece como trabalhar, quais estratégias utilizar, de acordo com a expressão usada pela PR 6.

PR 9: Sim pelo centro de reabilitação, olha nós tivemos ano passado muito pouco, esse ano também, hoje um veio, mas é complicado porque quem vem são os coordenadores não justamente aqueles que lidam com ele (Grifo nosso).

Diante dos esclarecimentos fornecidos pelos professores da classe comum, constata-se a falta de sistematização institucional e planejamento para o entrosamento entre a instituição especial parceira e a escola comum.

4.3.3 Parceria: Escola e Família

4.3.3.1 Gestão Educacional

A gestão educacional relatou o distanciamento das famílias na escola.

GD: Eu acho assim que a família está um pouco distante hoje, a gente percebe que até pelas reuniões, se a gente for analisar o número é bem baixo de participação dos pais, mas as nossas professoras, além do papel dela de trabalhar com o aluno, ela faz um trabalho com a família, então mesmo que a família não queira, ela (a professora) está ligando para levar para o atendimento, na educação infantil isso acontece com mais efetividade, porque são poucos alunos (Grifo nosso).

Precisa-se compreender o distanciamento das famílias. Perez (2012) retrata que essas transformações demográficas, econômicas e sociais refletiram no funcionamento da família. A

autora afirma que a escola enfrenta a dificuldade de aceitação dessas mudanças sociais e familiares, havendo necessidade de:

[...] adquirir meios de estabelecer comunicação mais eficiente e equilibrada com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças, buscando, de forma coletiva, encontrar estratégias adequadas para enfrentamento e incentivo à escolarização, pautadas em uma relação família-escola que considere a diversidade de características inerentes a cada instituição (PEREZ, 2012, p.16).

Perez (2012, p. 14) atribui à escola “a finalidade de preparar a criança para a complexa vida moderna”, portanto é imprescindível a comunicação com a família, para que tal finalidade seja executada.

Capellini e Rodrigues (2009) reforçam que o descompromisso das famílias dificulta a inclusão escolar. Além disso, ressaltam que “o trabalho da escola com a família é importante para desenvolver nos pais crenças positivas com relação à criança” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 362).

4.3.3.2 Professores Itinerantes do AEE

Segundo os professores itinerantes, à semelhança do que esclareceram com relação à parceria com os professores de classe comum, a parceria com a família depende de cada caso.

PI 4: É tudo parecido (risos), algumas famílias são resistentes e outras não, outras aceitam, mas tem muita resistência em aceitar e como o atendimento é na escola especial e centro de reabilitação ficam mais resistentes, dizendo que o filho não é deficiente.

De acordo com as falas dos participantes, fica expresso que a não aceitação da condição do filho gera um entrave no tratamento adequado e precoce.

PI 7: A família, eu acho, que é um dos maiores entraves, no caso do menorzinho (aponta para o aluno que passa no corredor) a mãe não aceita, então, ela não quer nem eu perto do filho e é o que mais precisa, tanto que o atendimento é desvinculado da família, tem momentos que você tem implorar para o pai e a mãe que o filho deles precisa de ajuda (Grifo nosso).

PI 13: Também vai de acordo com a família, tem família que é mais participativa, tem família que ainda não aceita o diagnóstico é um trabalho mais difícil porque você não tem o apoio da família.

A fala da PI 7 contradiz a da GE que diz que o encaminhamento depende da aprovação da família, neste caso pode estar acontecendo atendimentos que não são informados pelos PI do AEE a GE, ou seja, pode estar ocorrendo mais atendimentos que a GE tem conhecimento

Em relação à parceria com os pais, existem aqueles que sabem a importância de acompanhar a vida escolar do seu filho e participam assiduamente em sua formação.

PI 14: SEMPRE, é muito importante esse contato com a família.

Silva et al., (2013) falam sobre a necessidade dos professores conhecerem o universo vivenciado pelos seus alunos, desta forma poderá compreendê-lo e respeitá-lo, promovendo a intervenção ao invés de reforçar o fracasso.

4.3.3.3 Professores regentes (classe comum)

Os professores da classe comum possuem uma opinião consensual em relação à dificuldade da parceria com a família devido à dificuldade na aceitação da deficiência e/ou transtorno por parte dos pais. Contudo, assim como os demais participantes, os PR apontaram que há famílias mais presentes, que estão comprometidas na formação e desenvolvimento da criança.

PR 3: Difícil, muito difícil, nós temos casos que os pais não aceitam, a partir do momento que a mãe aceitou a criança teve uma melhora e ela conseguiu detectar melhora no comportamento (Grifo nosso).

PR 8: Tenho bastante contato sim, enquanto não há aceitação da família no diagnóstico não há parceria, eu vejo assim (Grifo nosso).

Os participantes PR 3 e PR 8 reforçam a ideia da não aceitação da família no diagnóstico. Silva e Dessen (2001 e 2003) destacam a questão do longo processo de aceitação de um filho com deficiência, nessa caminhada surgem sentimentos como, raiva, tristeza, choque, rejeição até conseguir inserir o novo membro na família.

PR 5: Tenho contato, até que é parceiro, embora tenha esse contexto turbulento consegue ter parceria, não senti tanto a ausência.

PR 8: Existe uma grande preocupação da família com a presença da criança aqui na escola, então a gente tem um diálogo aberto, eles tem o apoio da escola então a gente tem um diálogo bem estreito até, diariamente a gente está conversando sobre o comportamento dele, a família pede a nossa ajuda, então a gente tem um bom diálogo (Grifo nosso).

Destacaram a parceria com a família os participantes PR 5 e PR 8. Apesar das dificuldades o professor consegue conversar diariamente com a família, além disso, a própria família solicita ajuda a escola. Uma das hipóteses é que essas famílias já superaram a fase de rejeição da deficiência, desta forma conseguem procurar alternativas que ajudem a criança em seu desenvolvimento.

4.4 Informações Relevantes sobre o AEE na Educação Infantil

Essa categoria visou identificar os resultados encontrados pelo atendimento e as maiores dificuldades na concepção de cada grupo de participante.

4.4.1 Resultados do AEE

4.4.1.1 Gestão Educacional

A gestão educacional relatou em sua fala a importância do AEE na Educação Infantil e os seus resultados favoráveis, comparados com os dos alunos que ingressam no primeiro ano, sem cursar a EI.

GC: [...] quando a gente compara um aluno que não participou da educação infantil e entra no ensino fundamental no primeiro ano com aquele que participou da educação infantil e teve o atendimento educacional especializado e entra no primeiro ano, mesmo o aluno com deficiência a gente percebe que tem AVANÇOS. Dentro da própria educação infantil a gente tem relatos de professores que avalia o aluno dizendo que vai ser muito difícil e com o trabalho contínuo tem resultados fantásticos, na interação, no comportamento, parte acadêmica, nas respostas cognitivas.

Braccialli (2000, p. 115) revela que “[...] as experiências pelas quais os indivíduos passam principalmente na infância, contribuem para a formação do seu cérebro, uma vez que essa estrutura apresenta uma grande plasticidade, ou seja, capacidade de adaptação frente aos diferentes estímulos recebidos”.

Messias et al (2013) ressalta que na educação infantil, as crianças tem o contato com outra realidade social que baseia-se no valor da diferença.

A GE demonstrou que o AEE na educação infantil tem proporcionado avanços aos alunos que utilizam desse serviço. A importância do atendimento precoce resulta positivamente no desenvolvimento da criança evidenciando as potencialidades.

4.4.1.2 Professores Itinerantes do AEE

O AEE na EI é visto pelos professores itinerantes como uma grande oportunidade de inclusão e desenvolvimento.

PI 2: Hoje eu vejo o AEE na educação infantil de uma forma pontual e interessante porque ele previne (Grifo nosso).

PI 13: Muito, porque só a presença do professor especial na escola já faz com que o aluno não fique só, do tipo abandonado lá no fundo da sala, ou a parte de alguma atividade, por exemplo, na sexta-feira teve um espetáculo de danças, eles foram, eles participaram, porque toda vez eu vou junto (Grifo nosso).

O atendimento acaba sendo visto como uma prevenção, uma vez que o atendimento é precoce facilita o desenvolvimento da criança. Ribeiro (2013) reforça a ideia de prevenção por meio do acesso ao atendimento especializado, uma vez que está voltado para o desenvolvimento das habilidades e possibilidades das crianças.

PI 8: eu acho que a gente pode conseguir coisas maravilhosas, se você conseguir fazer uma base legal, se você conseguir trabalhar com crianças que sejam funcionais, motivar essa mãe dizendo que eles são capazes de aprender talvez não tudo que os outros, mas são capazes de aprender e de ser felizes, AQUI eu não tenho autistas, eu tenho CRIANÇAS (Grifo nosso).

A fala da PI 8, demonstra total consciência de que cada aluno tem seu tempo, sua aprendizagem, além da importância do direcionamento da intervenção para o aluno e não para a deficiência o mais precocemente possível.

Lima et al., (2013, p. 206) evidencia a importância de “conhecer o aluno, investigar suas habilidades e potencialidades, conhecer o repertório de informações já adquiridos são tarefas essenciais para que o professor possa planejar estratégias de ensino-aprendizagem que atendam a todos os alunos”.

4.4.1.3 Professores regentes (classe comum)

No final, algumas professoras da classe comum, apesar da sua resistência, acabaram por admitir a importância do AEE, talvez o atendimento não aconteça da maneira que elas consideram adequada, mas, ainda assim, tem o impacto favorável no desenvolvimento do aluno.

PR 1: Eu acho que tem sim, porque às vezes eu ficava perdida com o que fazer com aquela criança, encaminhar onde, como? Agora a gente está tendo bastante apoio da prefeitura, do AEE, da professora, agora não estou tão perdida, eu acho que está sendo bom.

PR 2: a itinerância (faz uma cara de desaprovação), eu acho importante mas tem que planejar junto, eu acho que a itinerância me ajuda muito, porque eu não conseguiria ficar com ele (referindo-se ao aluno PAEE) na sala, [...] elas são necessárias [...].

PR 5: Eu acredito que sim, é bem positivo, [...], no meu ponto de vista é bem é valido.

PR 8: A itinerância, a diferença que eu vejo é que eles estão presentes dentro da sala de aula, então eu vejo como algo significativo esse momento.

De certa forma, nesse ponto da entrevista, pode-se constatar que, embora os professores PR apontem falhas no gerenciamento do AEE, pontuam a importância desse trabalho, que de alguma forma ajuda e facilita o seu trabalho na sala comum.

4.4.2 Dificuldades no AEE

4.4.2.1 Gestão Educacional

Foi possível identificar nas falas da gestão educacional a resistência das professoras da classe comum na aceitação dos professores itinerantes dentro da sala de aula, como principal dificuldade. Esse é um fator decisivo para a qualidade do atendimento.

Tartuci e Flores (2013) identificaram em sua pesquisa com os gestores a maior dificuldade apresentada:

[...] adaptar o modo de ensino que proporcione a aprendizagem dessas crianças, porque percebem que a educação está restrita à socialização, pois a ausência de um profissional na área, materiais didáticos e um currículo direcionado que atenda as necessidades dessas crianças são fatores apontados como limitadores e até mesmo que impossibilitam o processo de aprendizagem (TARTUCI; FLORES, p. 13).

Esses pontos levantados por Tartuci e Flores (2013) acabaram surgindo nas falas dos participantes (PR e PI do AEE) em momentos diferentes da entrevista, mencionando a questão de

falta de material, ausência do profissional que realiza o atendimento nas instituições conveniadas, ausência de parceria entre os profissionais da educação.

4.4.2.2 Professores Itinerantes do AEE

Já os professores itinerantes levantaram diversos itens que dificultam o trabalho, sendo eles: pouca frequência nos atendimentos devido ao número de alunos atendidos por professor, falta de espaços específicos para trabalhar, ausência da parceria entre os profissionais e a família.

PI 7: O que eu acho que seria importante é a continuidade do atendimento, eu acho que o atendimento é muito picado e muito pouco, [...] deveria ser um atendimento contínuo e diário, para cada criança um profissional, o AEE sofre rupturas por isso.

PI 12: [...] deveria ter um professor especialista todo dia e não tem, então, a escola sofre muito, o professor sofre muito e o aluno também, porque às vezes ele está desamparado [...].

A fala do PI 7 demonstrou que deveria ter uma redução do número de aluno por professor, desta forma o atendimento seria contínuo.

PI 10: Eu acho que falta um cantinho para gente trabalhar, às vezes, não tem o lugar adequado [...] acho que a maior falta seria isso mesmo, e muitas vezes a gente não é vista como a professora da educação especial e que faz parte daquele grupo, entendeu? Parece que você é alheia, fora da educação infantil.

A PI 10 reforçou que a dicotomia deixou de ocorrer no ambiente, mas persiste em relação às atribuições dos professores do AEE e do professor da classe comum.

PI 3: [...] eu sinto que as pessoas, o coletivo todo da escola, inclusive o professor, eles tem uma visão diferente [...] eu tenho que explicar o papel e função do professor especial. Deveria ter algo que eles participassem, [...] porque o preconceito existe, pessoas que estão ali e não estão preparadas [...].

PI 14: [...] acho que ainda está muito longe de haver uma aceitação REAL dentro da escola, a gente tem uma questão muito velada, aí que coitadinho, aí que bonitinho (esta referindo-se ao aluno PAEE), não é uma coisa vista de uma forma amadurecida [...].

A inclusão ainda é julgada com cunho assistencialista, como se estivesse ajudando, cuidando dessa criança, desconsiderando a perspectiva de garantia de direitos e valorização desse aluno que possui diferenças assim como qualquer outro, já que somos singulares.

PI 11: o maior problema na escola é a família, porque tudo que acontece na família reflete na escola, achar uma forma de trazer a família para a escola, para que os problemas familiares não atingem a criança, mas sei que isso é uma utopia (risos) (Grifo nosso).

Na fala acima é possível notar que a PI 11 culpabiliza a família pela dificuldade encontrada no atendimento, considerando que os problemas familiares afetam diretamente a criança. Perez (2007) ressalta que inúmeras pesquisas tem demonstrado esse comportamento da escola de culpabilizar o próprio aluno ou seu grupo familiar pelo insucesso e reforça que o sucesso ou fracasso estão relacionados a diversos fatores (próprio educando, família e o sistema escolar).

4.4.2.3 Professores regentes (classe comum)

A dificuldade demonstrada pelas falas das professoras da classe comum é a falta de conhecimento do papel do professor do AEE, além de relatarem o pouco atendimento e poucos profissionais que atendem uma demanda grande de alunos PAEE matriculados na rede comum de ensino.

PR 2: eu acho que a itinerância precisaria planejar junto, ou, de uma forma diferenciada, porque o que acontece é que cada vez mais tem casos de crianças especiais nas escolas, não sei se é pela lei ou por algum problema de alimentação, de droga, de descaso mesmo, liberalismo, gravidez indesejada, sei lá, tem muito mais crianças especiais do que há um tempo atrás, então se vai ter inclusão tem que ser feita com responsabilidade, [...] porque as professoras do especial não se negam a trabalhar, mas elas também não tem essa facilidade de como fazer, eu não sei como funciona as obrigações dela, eu não sei o que elas fazem nas escolas, eu nunca li o CBO delas, se tem projetos, planejamento, porque elas não fazem [...] (Grifo nosso).

PR 2: são poucas professoras, pecam por quantidade, porque a gente necessitaria de uma pessoa por aluno.

A fala acima da PR 2 refere desconhecimento de projetos. Isso significa que nem todas as professoras do AEE trabalham com projetos ou não os apresentam para o professor da classe comum. A participante relata o aumento de alunos PAEE em classes comuns, sugerindo que a elevação de alunos com deficiências e/ou transtornos e síndromes são causados por descaso, liberalismo, o uso de drogas, além da criação de leis que garante o acesso às escolas para esses alunos. Considerando essa fala, as autoras Castro e Dall'Acqua (2013), mostraram em sua pesquisa que o número de matrícula de alunos PAEE matriculados na educação básica em classes comuns no Brasil passou de 374.537 alunos em 2008 para 620.777 em 2012, sendo que uns dos fatores que impulsionou essa crescente é a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

PR 8: [...] o que eu não acho interessante é eles pingarem (faz movimento com as mãos de entre aspas) de escola em escola.

PR 9: Eu só acho assim, os profissionais têm que estar preparados para receberem essas crianças, embora essa inclusão veio de pára-quadras.

As falas dos participantes PR 8 e PR 9, demonstraram que o AEE não possui uma organização padrão, considerando que a distribuição de alunos por professor é desigual, além da carga horária semanal desses professores ser diferente devido a outras atuações, todos esses

fatores acabam fazendo o professor “pingar” – termo utilizado pelo participante – de escola em escola, e falta de preparo na atuação com a diversidade de alunos com deficiência.

5 CONCLUSÃO

Ao analisar a organização e funcionamento do AEE na educação infantil, foi possível identificar que a estrutura organizacional do AEE, ao oferecer o atendimento dos PI no mesmo turno, pode favorecer as ações na classe comum auxiliando o PR em possíveis dúvidas relacionadas à aprendizagem e ao comportamento, seja no momento em que estiver presente na classe, seja no horário destinado ao alinhamento de informações com o PR antes do início da aula. Entretanto, depende da disponibilidade do PR em aceitar o trabalho de PI como complementar à sua ação. Diante disso, pode-se inferir que o trabalho do AEE pelo PI é importante e pode ser benéfico, independente de haver parceria ou não com o PR.

Por outro lado, há uma lacuna em relação à parceria com a área da saúde, sendo falha e insuficiente conforme as falas dos participantes.

A estrutura organizacional do AEE favorece parcialmente a complementaridade das ações na classe comum, tendo-se identificado aspectos negativos como: falta de planejamento para a distribuição dos alunos por professor, falta de critérios para orientar a periodicidade; falta de planejamento para as atividades propostas em parceria com o professor da sala comum. A organização oferece oportunidade para articulação entre a área da saúde e da educação, por meio de convênios com instituições de saúde e atendimento multidisciplinar, contudo a interação entre o profissional da saúde e o professor não ocorre com regularidade, ficando condicionada à iniciativa do professor.

A formação, o tempo de experiência do professor e o tipo de deficiência não interferiram nas ações do professor do AEE, prevalecendo às diferenças individuais.

Considera-se a importância de iniciativas para um planejamento de ações em moldes mais sistematizados e com clareza na definição do papel do AEE, para que todos os profissionais envolvidos na atenção ao aluno PAEE atuem de maneira efetiva, em parceria e todos saibam o papel de cada um.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou identificar as particularidades, singularidades do AEE na educação infantil e demonstrou as multifaces do atendimento.

Esse estudo de caso demonstrou uma particularidade, por oferecer aos educandos a oportunidade de duas modalidades de atendimento, sendo por meio da itinerância no mesmo turno e na escola especial conveniada no contraturno do período escolar, desta forma oportunizando aos alunos PAEE e famílias uma maior abrangência e possibilidade de desenvolvimento, considerando que esses tipos de atendimentos são oferecidos na educação infantil, uma etapa importante e crucial para o aperfeiçoamento das habilidades.

Por outro lado, apesar de demonstrar uma boa forma de organizar o atendimento, há empecilhos como a resistência dos professores da classe comum na aceitação de outro professor dentro de sua sala, bem como, o desconhecimento e equívocos relacionados à inclusão por parte desses professores demonstrando que o aluno PAEE não é de sua responsabilidade. Outro impeditivo é a falta de parceria com a área da saúde, algo indispensável objetivando o desenvolvimento do aluno.

É possível destacar que há o preconceito com a inclusão escolar nas classes comum. Pode-se apontar claramente nas falas dos participantes o preconceito na realização da inclusão de alunos PAEE, afirmando não funcionar a inserção do aluno na sala comum, que o mesmo não é capaz de acompanhar o desenvolvimento da turma, portanto não há motivos de estar lá, que o lugar adequado para esses alunos é dentro das instituições. Esse é um ponto crítico da educação especial, a falta de conhecimento, sensibilidade e a crença nas potencialidades de cada aluno, que torna a inclusão falha pelos atores que nela participam.

Outro ponto a se refletir é sobre o diagnóstico na educação infantil, há um número expressivo de alunos diagnosticados como autistas, entretanto a própria GE afirma ser difícil fechar um laudo, pois são necessários muitos testes principalmente em transtornos, quando não se trata de uma deficiência física ou aparente. Esses alunos estão sendo diagnosticados por profissionais ou os professores estão supondo tal diagnóstico? Há casos de atendimento para alunos hiperativos e com problemas comportamentais, neste caso, será o atendimento aos alunos PAEE está sendo prejudicado, uma vez que a frequência dos atendimentos seria maior se não tivessem realizando atendimento para alunos fora do público alvo?

É possível iniciar uma discussão sobre a falta de padrão na realização do AEE, sendo a única regra o PI ir até a escola comum realizar o atendimento da forma que ele achar mais adequado. O município possui documentos que normatizam o AEE, há um planejamento que deve ser preenchido, porém falta um padrão, um modelo de atendimento eficaz, na qual o PI deveria seguir. Portanto nas falas identificou atendimentos positivos, com a parceria do PR e atendimentos negativos sem qualquer parceria do professor da classe comum, isso pode estar acontecendo pela falta de esclarecimento e de um real trabalho colaborativo proposto pela própria SME entre PI e PR.

Ainda sobre a questão de parceria, praticamente todos elencaram como dificuldade, a falta de parceria com a área da saúde, uma vez que o contato é bem restrito e não com os profissionais que atendem o aluno PAEE, mas sim com a coordenação das instituições.

Este estudo retratou a organização e funcionamento do AEE na perspectiva da GE, PI e PR, não englobando a percepção dos profissionais das instituições conveniadas envolvidos com os alunos PAEE da EI, e dessa forma os dados não permitiram o aprofundamento da discussão do impacto das parcerias. Da mesma forma, os dados não permitiram discutir com maior profundidade o não aproveitamento das SRMs disponíveis no ensino fundamental pela EI.

Conforme a identificação da organização e funcionamento do AEE na educação infantil seria possível, estruturar, organizar e implementar um projeto de AEE que articule todos os atores envolvidos no atendimento, seja da área da educação e da saúde, em prol do aluno PAEE?

Com este estudo levanta-se a hipótese de que a organização e gerenciamento no município estudado, poderia ser otimizada com a participação do professor itinerante como mediador das ações entre o profissional do AEE na escola especial conveniada e o PR. E as ações clínicas multiprofissionais poderiam ser articuladas com a educação, mediante encontros mais sistematizados entre os profissionais das instituições.

REFERÊNCIAS

- ABE, P. B., ARAUJO, R. C. T. *A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores*. Revista Brasileira de Educação Especial. , v.16, p.283 - 296, 2010.
Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- AFONSO, S. R. M. *A inclusão escolar das crianças com autismo no ciclo I do ensino fundamental: ponto de vista do professor*. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALMEIDA, P.S. *Estimulação precoce na creche: efeitos sobre o desenvolvimento e comportamento da criança*. 2009. Tese (Doutorado em Neurologia). Programa de Pós-graduação em Neurologia, subárea de neurociências, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2009.
- AMARAL, M. M. *A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldados pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2006.
- AMORIM, G. C; ARAUJO, R. C. T. *Estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil dos municípios de Bauru e Marília*. In: II Mostra de Pesquisa do Grupo Inclusão da pessoa com deficiência e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento, 2012, Bauru. Anais da Mostra de Pesquisa 2012 (digital). Bauru, 2012.
- AMORIM, G. C.; QUEIROZ, F. M. M. G.; ARAÚJO, R. C. T.; BRACCIALLI, L. M. P.; DELIBERATO, D. *Tecnologia Assistiva na Estrutura e Organização do AEE na Educação Infantil: Conhecimento e Uso na perspectiva do gestor*. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. 2013, Londrina. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, 2013.
- AMORIM, G.C.; CAPELLINI, V.L.M.F.; ARAUJO, R.C.T. *O atendimento educacional especializado: revisão bibliográfica em base nacional*. 2013.
- AMORIM, G. C; ARAUJO, R. C. T.; OLIVEIRA, C. C. B. *Perfil do Atendimento Educacional Especializado em um município do interior paulista*. 2014. (Apresentação de Trabalho/Outra). Semana da Educação Municipal de Bauru.
- ANDRADE, L.B.P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANGOTTI, M. *Educação infantil: para que, para quem e por quê*. Campinas: Alínea, 2006.

ARAÚJO, R. C. T.; ZAFANI, M. D.; PEREIRA, D. M. *Efeito da intervenção terapêutica ocupacional junto a crianças com déficits de percepção visual, coordenação motora e integração visuo-motora*. Revista Educação Especial (UFSM). , v.25, p.267 - 276, 2012.

ARAÚJO, R. C. T.; SILVA, M. O. *La formación del profesor y la adaptación de recursos y actividades*. In: Omote, Sadao; Braga, Tânia M. S.; Chacón, Miguel Cláudio M. y Montalvo, David. (Org.). Reflexiones sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. 233 ed. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014, v. , p. 219-233.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. NBR 6023:2002: *Informações e documentação – Referências – Elaboração*. Rio de Janeiro, 2002. 24f. Disponível em: <<http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/pdf/abntnabr6023.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

AUGUSTO, R.; RIPARI, R.; CIA, F. *A importância do brincar na educação infantil: opinião de professores que lecionam para pré-escolares incluídos*. V Congresso Brasileiro de Educação Especial (V CBEE) e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (VII ENPEE). São Carlos: Editora Cubo, 2012. v. 1. p. 1015-1029.

AZEVEDO, E. M. V. M. de. *Políticas públicas de inclusão em centros de educação infantil: o caso do Município de Maringá*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2006.

BAPTISTA, C. R. *A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplos olhares. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011 (Obra original publicada em 1977).

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORGES, G. S. B.; FLORES, M. M. L.; TARTUCI, D. *Iniciação à docência na Educação Infantil e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais*. IX CONPEEX – Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão. IV Seminário Geral do PIBID. UFG. Goiânia. 2012.

BRACCIALLI, L. M. P. *Estimulação de bebês com necessidades especiais*. In: Eduardo José Manzini. (Org.). Educação especial: temas atuais. 1ª ed. Marília: Unesp, 2000, v. , p. 115-126.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília – DF. 1988.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº. 8.069/1990, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Imprensa Oficial do Estado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v.: il.

_____. *Lei nº. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006*. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Imprensa Oficial do Estado, 2006.

_____. *Resolução CNE/CP nº. 1 de 2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 2006.

_____. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2008. Acesso em: 24 de Março de 2012.

_____. *Decreto nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

_____. *Parecer CNE/CEB nº.:13/2009*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009. D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, Pág. 13. 2009.

_____. *Resolução nº. 4 de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817> Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. *Nota técnica nº. 11/2010, 07 de maio de 2010*. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. *Nota técnica nº. 62/2011, 08 de dezembro de 2011*. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. MEC / SECADI /DPEE, 2011b. Disponível em: http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. *Lei nº. 12.796/2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013

_____. *Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 6 set. 2011.

_____. *Nota técnica nº. 24/2013, 21 de março de 2013*. Orientação aos sistemas de ensino para implementação da Lei n. 12.764/2012.

_____. *Nota técnica nº. 55/2013, 10 de maio de 2013*. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859 Acesso em: 15 de Fevereiro de 2013.

_____. *Nota técnica nº.º 4/2014, 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

BRUNO, M. M. G. *A inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil: avanços, tensões e desafios*. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. 1 ed. Marília: ABPEE, 2012, v. 2, p. 69-84.

BUENO, J. G. S. *A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular*. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, vol. 9, nº 8, pp. 21-27, 2001.

CAPELLINI, V.L.M.F. *Práticas educativas: ensino colaborativo* / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. 12 v. : il.

CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009

CAPELLINI, V.L.M.F. ; ZANATA, E.M. ; PEREIRA, V.A. *Ensino colaborativo*. In: Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, organizadoras. – Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas).166 p. v. 5.

CAPELLINI, V.L.M.F. ; RINALDO, S. C. O. *Atendimento educacional especializado: algumas reflexões a partir da formação continuada realizada pelo observatório de educação especial (ONEESP)*. In: Congresso Nacional de Professores e Congresso Estadual sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. Anais do Congresso Nacional de Professores e Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia: Unesp, 2014.

CARNEIRO, K. C. O. de. *O processo de inclusão de uma criança com síndrome de down na educação infantil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2010.

CASTRO, V.D.B.; DALL’ACQUA, M.J.C. *Matrículas de alunos público-alvo da educação especial: dados do censo escolares entre 2008 e 2012*. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 05 a 07 de novembro de 2013 - ISSN 2175-960X, p. 1173-1181.

CHACON, M. C. M. *Formação de recursos humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27.12.1994*. Marília, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 161 p., 2001.

COLL, C. *Aprender conteúdos e desenvolver capacidades* / César Coll e Elena Martin... [et al.]; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CÔRREA, P. M. *Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2010.

COTONHOTO, L. A. *O currículo como rede de encontros e diálogos para a inclusão da criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação infantil*. In. VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; ALVES, Edson Pantaleão (Org.). *Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro*. 1 ed. São Carlos: Pedro & João, 2013, v.1, p.185-200. ISBN: 978857993135.

- CRUZ, D. M. C. da. *Brincar é estimular? Preensão, função manual e sua estimulação em pré-escolares com paralisia cerebral do tipo hemiparesia espástica*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.
- DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisa qualitativas*. Curitiba, Educar, n. 24, p 213-225, 2004.
- ENGELMANN, A. (1985). *Comportamento verbal e relato verbal*. Psicologia, 11(1), 1-6.
- FERREIRA, B. F. M.; FLORES, M. M. L.; TARTUCI, D. *Desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil*. IX CONPEEX – Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão. IV Seminário Geral do PIBID. UFG. Goiânia. 2012.
- FILHO, A.M.S.; LIMA, E. A. de. *O atendimento educacional especializado na educação infantil no centro de reabilitação e valorização da criança – Recife/PE*. In. Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado. Maria Izaura Cação, Sandra Helena Escouto de Carvalho (Org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- FONSECA, R.C.O. de.; CARVALHO, C.S.B.F. *Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: as propostas legais a pratica cotidiana*, p. 101-113. In: Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado / Manoel Osmar Seabra Junior, Rosane Michelli de Castro (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012. 224 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2. 2012.
- FRANÇA, M. L. P. de. *Crianças cegas e videntes na educação infantil: características da interação e proposta de intervenção*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.
- FREUND, J. E. e SIMON, G. A. *Estatística Aplicada – Economia, Administração e Contabilidade*. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- GARCIA JÚNIOR, C. A. S. *Psicose infantil e educação: a interface de um porvir*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.
- GARCIA, R. M. C. *Políticas inclusivas na educação: do global ao local*. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 1ed.Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. *A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 17, Marília Mai./Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400009&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 mai 2014.

GATTI, B.A. *Formação de professores no Brasil – características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

GILBERT, G. N. *Being interviewed: a role analysis*. Social Science Information, 19, 227-236, 1980.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. *Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil*. Revista Integração, 14(24): 22-27, 2002.

GONÇALVES, A. K. S. *Estratégias pedagógicas inclusivas para as crianças com paralisia cerebral na educação infantil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

GORING, V.M. *A criança com síndrome de asperger na educação infantil: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em:

<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7457_Dissertacao%20Vilmara%202014.pdf> Acesso em: 11 nov. 2014.

IBM Corp. Released 2013. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.

JESUS, L. T. B. de; GALVÃO, N.C. S. S. de. *Deficiência visual na educação infantil: o atendimento educacional especializado*. V Congresso Brasileiro de Educação Especial (V CBEE) e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (VII ENPEE). São Carlos: Editora Cubo, 2012.

KRAMER, S. (Org.). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. *A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003a.

_____. *Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil*. In: BAZILIO L. C., KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003b.

KUHNEN, R. T. *A organização da rede municipal de Ensino de Florianópolis para atender os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil*. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida - ES. *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, 2011.

KUHNEN, R. T. *A organização da rede municipal de Ensino de Florianópolis para atender os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil*. In: IX Anped Sul, Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2616/682>> Acesso em: 11 nov. 2014.

LIMA, N.S., et al. (2013). *Inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo: desafios da docência em contextos multisseriados*. Espaço pedagógico v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 203-214,

jan./jun. 2013 | Disponível em < <http://dx.doi.org/10.5335/rep.2013.3516>>. Acesso em: 20 out. 2014.

LUCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MANZINI, E. J. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARINS, K.H.C.; MELLO, A.R.L. *O perfil do professor coordenador na perspectiva inclusiva*. In: *Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado / Manoel Osmar Seabra Junior, Rosane Michelli de Castro (org.)*. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012. 224 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2. 2012.

MENDES, E. G. *Caminhos da pesquisa sobre a formação de professores para a inclusão escolar*. In: E.G. MENDES; M.A. ALMEIDA; M.C.P.I. HAYASHI (orgs), *Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática – Araraquara/Brasília, Junqueira & Marin/ CAPES-PROESP*, p. 92-122., 2008.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E.G. *Breve histórico da educação especial no Brasil*. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, nº. 57, Mai./Ago. 2010. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

MENDES, E.G.; MALHEIRO, C.A.L. *Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?* In: *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares / Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (org.)*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MESSIAS, V.L.; MUÑOZ, Y.; TORRES, S. L. *Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha*. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), pp. 25-42. Disponível em <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art1.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

MICHELS, M.H. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

MICHELS, M.H. *O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva*. In: Seminário nacional de pesquisa em educação especial: formação de professores em foco. São Paulo, 2009.

MIRANDA, M. J.C. ; DALL`ACQUA, M.J.C; HEREDERO, E.S. ; GIROTO, C.R.M; MARTINS, S.E.S.O. *Inclusão, educação infantil e formação de professores / Maria de Jesus Cano Miranda ... [et al.]*. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.136 p.

NASCIMENTO, A.P. *Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7278_DISSERTA%C7%C3O%20Alice%20Pilon%20o%20Nascimento%20-%20finalizada20140709-170404.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2014.

NEGRINE, A. S da. *Educação Infantil – Pensando, refletindo, propondo*. Editora: Educs., 1ª ed., 2010.

NEÓFITI, C. C. *Educação para a vigilância do desenvolvimento infantil: formação virtual e presencial para educadores de creche*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2010.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. 2014. Disponível em <<http://www.oneesp.ufscar.br/>>. Acesso em: 20 out. 2014.

OLIVEIRA, C. C. B. ; AMORIM, G. C ; ARAUJO, R. C. T. . *Direitos e Práticas: contornos do Atendimento Educacional Especializado em um município do interior paulista*. 2014. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

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. (Org). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.p.197-218.

OMOTE, S. *Inclusão e a questão das diferenças na educação*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 251-272, jul./dez. 2006. Disponível em:<<file:///C:/Users/GABRIELY%20AMORIM/Downloads/10589-31983-1-PB.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2014.

PAULINO, V.B.R. *Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. 2014. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7730_Disserta%E7%E3o%20OK.pdf> Acesso em: 11 nov. 2014

PEREIRA, D. M., ARAUJO, R. C. T., BRACCIALLI, L.M.P. *Relationship analysis between visual-motor integration ability and academic performance*. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano (Impresso). , v.21, p.808 - 817, 2011.

PEREIRA, P. C; MATSUKURA, T.S. *Inclusão escolar e educação infantil: um estudo de caso*. Revista Educação Especial, v. 26, n. 45, p. 125-144, jan./abr.2013.

PEREZ, M.C.A. *Encontros e desencontros da educação escolar: implicações para a democratização do ensino*. Educação em Revista, Marília, 2007, v.8, n. 1, p. 61-74.

PEREZ, M.C.A. *Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola*. Dossiê temático infância e escolarização. Práxis educacional. Vitória da conquista, v.8, n. 12, p. 11-25. jan./jun.2012.

PLETSCH, M. D. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Educar em Revista, 2009, 33: 143-156. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 10 nov. 2014.

PLETSCH, M.D.; FONTES R. de S; GLAT, R. *O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. In: Reunião anual da Anped, 29, Caxambu, 2006.

PRIETO, R. *A construção de políticas públicas de educação para todos*. Palestra apresentada para o Curso de Capacitação para Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP, intitulado, Política de Inclusão: escola inclusiva no dia 01 de junho de 2001.

QUEIROZ, F. M. M. G. *Sala de recursos multifuncionais: tecnologia assistiva no atendimento ao aluno com deficiência física*. In: XV Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação, 2013, Marília. Anais do XV Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

QUEIROZ, F. M. M. G.; BRACCIALLI, L. M. P. *Análise das publicações do Ministério da Educação sobre as salas de recursos multifuncionais*. In: 12ª Jornada de Educação Especial: Ciência e Conhecimento em Educação Especial, 2014, Marília. Anais do evento - 12ª Jornada de Educação Especial: Ciência e Conhecimento em Educação Especial. Marília: Fundepe, 2014.

QUEIROZ, M.I.P. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

REA, L. M.; & PARKER, R. A. (2000). *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. (Trad. Nivaldo Montigelli Jr.). São Paulo, SP: Pioneira.

RIBEIRO, R. S. da. *Atendimento educacional especializado na educação infantil na política municipal paulistana*. V Congresso Brasileiro de Educação Especial (V CBEE) e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (VII ENPEE). São Carlos: Editora Cubo, 2012.

- RIBEIRO, R. da S. *Atendimento educacional especializado na educação infantil na política municipal paulistana*. In: III Encontro Observatório Nacional de Educação Especial. CD-ROM. 2013.
- RODRIGUES, O. M. P. R. *Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente* / Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhe In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2014.
- ROPOLI, E. A. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* / Edilene Aparecida Ropoli... [et al.]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SARTORETTO, M.; BERSH, R. *Atendimento Educacional Especializado*. Em: <<http://www.assistiva.com.br/aee.html>>. Acesso em: 15 fev. 2013.
- SARTORETTO, R.; SARTORETTO, M. *Atendimento Educacional Especializado e Laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam*. 2010 Em: <http://assistiva.com.br/AEE_Laborat%C3%B3rios.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO. *Plano Municipal de educação – 2012 a 2021*. Disponível em <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/arquivos/13.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.
- SEIDMAN, I. *Interviewing as qualitative research*. 2.nd edition. New York: Teachers College Press, 1988.
- SILVA, J.G. da, et al. *Participação da família na escola*. Revista Saberes em rede CEFAPRO de Cuiabá. Jul./dez. 2013. Disponível em <http://www.cefaprocuiba.com.br/revista/up/ARTIGO%20X.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.
- SILVA, M.; MULICK, J. A. *Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas*. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2009, vol.29, n.1, pp. 116-131. ISSN 1414-9893.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. *Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 17, nº 2, maio/ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722001000200005&lng=pt&nr=iso>. Acesso em: 10 dez. 2014
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. *Crianças com síndrome de Down e suas interações familiares*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 16, nº 3. 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722003000300009&lng=pt&nr_m=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2014.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE OTOLOGIA. 2014. *Implante coclear – tecnologia a serviço do paciente*. Disponível em:<http://www.saudeauditiva.org.br/novo_site/index.php?s=implante_coclear.php>. Acesso em: 10 out. 2014.

SOEJIMA, C.S. ;BOLSANELLO, M. A. *Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

SOUZA, A. C.; CIA, F. *Práticas pedagógicas em um centro de atendimento educacional especializado na educação infantil: caracterização do papel dos professores*. XI Jornada de Educação Especial. Marília, 2012. v. 1. p. 1-11.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SUPLINO, M. H. F. O. de. *Retratos e Imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.73, pp. 209-244. ISSN 0101-7330.

TARTUCI, D; VIERA, S. S. *As prática educativas de professores da educação infantil. Envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais*. Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina de 08 a 10 de novembro de 2011.

TARTUCI, D. *Visão de Educadores de Educação Infantil*. Anais VII Congresso de Alfabetização/V Congresso de Educação Infantil/V Congresso de Educação de Jovens e Adultos – Práticas de leitura e de escrita para a constituição do sujeito. (Caderno de resumos). Uberlândia, EDUFU, 2012. 113-114p. (ISSN: 2316-6061).

TARTUCI, D.; FLÔRES, M.M.L. *Visão de Educadores de Educação Infantil Sobre Inclusão*. VII Congresso de Alfabetização e V Congresso de Educação Infantil e de EJA. (Anais). Uberlândia, MG: UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. 2175-2206.

TARTUCI, D.; FLORES, M. M. L.; CARDOSO, C. *As Práticas Pedagógicas nas Instituições de Educação Infantil*. II Seminário Nacional de Educação Especial/XII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. A Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro: Índícios, Registros e Práticas de Inclusão (Anais). Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. 96p. (ISSN: 2177-5842).

TARTUCI, D.; FLORES, M.M.L. *A organização das práticas pedagógicas e da gestão e o atendimento educacional das crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil*. I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

TERRA, R. N.; GOMES, C. *Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional*. Revista Educação Especial, v. 26, nº. 45, p.109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Gabriely%20Cabestr%C3%A9/Meus%20documentos/Downloads/5629-33320-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UTA, A.C.N.S.et al. *Recurso Pedagógico Adaptado: parceria entre professor, tutor, coordenador e estagiários de pedagogia*. V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, Gramado, 2013. http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/116251_1.pdf. Acesso em: 05 out. 2014.

VADASZ, E. *Cerca de 90% dos brasileiros com autismo não recebem diagnóstico*. 2013. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2013/04/02/estima-se-que-90-dos-brasileiros-com-autismo-nao-tenham-sido-diagnosticados.htm> Acesso em: 20 dez. 2014.

VARELLA, D. *Diagnóstico de autismo demora muito no Brasil*. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/noticias/diagnostico-de-autismo-demora-muito-no-brasil/> Acesso em 20 de dezembro de 2014.

VICTOR, S. L. *Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil*. Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2009.

VICTOR, S.L. *A Educação Especial na Educação Infantil: estudos dos processos de inclusão e do atendimento educacional especializado*. In: III Congresso Internacional Educação Inclusiva e equidade, 2013, Almada. Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade. Almada: Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2013.

VICTOR, S.L; SOUZA, D.A. de. *O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*. In. VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; ALVES, Edson Pantaleão (Org.). Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão. 1ed. São Carlos: Pedro & João, 2013, v.1, p.53-77. ISBN: 978857993136.

VIEIRA, A.B. *Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, A.B. *Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VITTA, F. C. F. *Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses*. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANATTA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

ZIBETTI, M.L.T.; PEREIRA, S.R. *Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 259-276, 2010. Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/16.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP/ Marília, intitulada “Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: estudo de caso”, e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo da pesquisa é descrever sob a ótica da gestão educacional e professores, os padrões e os arranjos organizacionais que estruturam a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que os procedimentos para a coleta de dados serão os seguintes: entrevista com a gestão educacional (SME), entrevista com professores da classe comum e do AEE, para identificamos a organização, estrutura e o impacto na vida escolar do aluno na perspectiva dos professores. Gostaríamos de ressaltar que os resultados e o uso de imagem serão divulgados apenas para fins científicos (revista, congressos) e não haverá a possibilidade de identificação dos sujeitos preservando suas identidades.

DECLARAÇÃO DO (A) PROFISSIONAL PARTICIPANTE

Eu, _____ portador (a) do RG _____ declaro que estou ciente e de acordo a participar da pesquisa intitulada “ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO”. Declaro também ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos ou mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa e permito a realização de filmagens e fotografias, bem como a sua publicação e a divulgação dos dados obtidos.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 98812-1156 falar com Gabriely Cabestré Amorim ou através do endereço eletrônico gcabestre@gmail.com.

Profª Drª Rita de Cássia Tibério Araújo. Professor assistente UNESP - Campus de Marília.
Mestranda Gabriely Cabestré Amorim. Mestrado em Educação UNESP - Campus de Marília

Assinatura do profissional

Gabriely Cabestré Amorim
Pesquisadora

Município, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista – Gestão Educacional

Objetivo: descrever sob a ótica do gestor da Secretaria de Educação, a organização e funcionamento do AEE na Educação Infantil na rede municipal de ensino.

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Marília, sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência na Secretaria Municipal, poderia nos auxiliar. Queria salientar que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Ok. Você, então, me permite gravar nossa conversa?

Roteiro

Vamos começar falando sobre o local onde acontece o AEE na Educação Infantil e os padrões desse atendimento, ok?

1. O AEE acontece dentro das escolas?
2. Existe Sala de Recursos Multifuncionais dentro das escolas?
3. O AEE acontece numa sala específica? Onde?
4. O atendimento acontece individualmente ou com mais alunos?
5. Na sua gestão, o planejamento das atividades realizadas no AEE, é feita com a sua participação? Como é essa participação?
6. Existe algum padrão em relação à periodicidade do atendimento? Por exemplo, número de vezes na semana?
7. Existe um estabelecimento de tempo do atendimento por aluno? Qual?
8. Houve necessidade de parcerias com outras instituições para realização do AEE? Quais instituições?

9. E essas instituições estão colaborando para o AEE? De que forma?

Vamos falar um pouco sobre os profissionais do AEE.

10. Nas instituições externas quais profissionais atendem no AEE?
11. Dentro das escolas quais profissionais atendem no AEE?
12. Qual a formação desses profissionais?
13. Eles possuem especialização, uma formação específica?
14. Como são divididos os profissionais para realização do atendimento? É por deficiência, localidade ou aleatoriamente?
15. Qual o horário de trabalho desses profissionais?

Agora queria entender como as crianças têm acesso ao AEE.

16. Para o encaminhamento ao AEE é necessário diagnóstico?
17. Quem faz esses diagnósticos?
18. Você poderia falar como é o encaminhamento desses alunos ao AEE?

Agora vamos conversar um pouco sobre as parcerias, as relações dos profissionais, familiares e resultados do AEE.

19. Você acha que existe uma parceria entre professores da classe comum e profissional do AEE? Como acontece essa relação de parceria?
20. Você percebe participação da família do aluno na vida escolar? Como acontece essa participação?
21. Em sua opinião o AEE tem dado resultado na vida escolar do aluno? Como tem acontecido esse resultado?
22. Você me indicaria algum profissional que está realizando um atendimento que tenha tido bons resultados?

Para finalizar nossa conversa...

23. Você poderia me fornecer uma relação com as quantidades de alunos por diagnóstico, idade e escola?
24. Você teria algo a mais para acrescentar, que eu não tenha perguntado e que você acha importante?

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista – Professores itinerantes (AEE)

Objetivo: Descrever sob a ótica dos professores itinerantes, a organização e funcionamento do AEE na Educação Infantil.

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Marília, sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência na Educação Infantil, poderia nos auxiliar. Queria salientar que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Ok. Você, então, me permite gravar nossa conversa?

Roteiro:

Vamos começar falando sobre sua formação e atuação acadêmica no AEE.

1. Qual a sua formação?
2. Você possui alguma especialização, pós-graduação? Qual?
3. Em relação aos cursos ou palestras, você tem feito algum na área da Educação Especial?
Se sim, qual? Foi disponibilizado pela prefeitura ou você foi por iniciativa própria?
4. Você trabalha em outro lugar além do AEE? Onde? Qual a carga horária de trabalho?
5. Há quanto tempo você está trabalhando na rede municipal na Educação Infantil?
6. Há quanto tempo você está no AEE na Educação Infantil?

Vamos falar um pouco sobre a organização dos atendimentos

7. O AEE acontece numa sala específica?
8. Quantos alunos você atende?
9. Quantas vezes por semana o aluno é atendido no AEE?
10. Quanto tempo de duração tem os atendimentos?
11. Os atendimentos acontecem individualmente ou em grupo?

12. Como as salas do AEE são organizadas? Atendimento por deficiência, por exemplo, uma professora só atende deficiência intelectual outra só deficiência física ou as professoras atendem todas as deficiências?
13. Qual diagnóstico dos alunos que você atende?
14. Os alunos que você atende são da escola em que você trabalha ou há alunos de outra escola?
15. Em que horário os alunos são atendidos? No horário de aula ou no contra turno?
16. Os atendimentos são durante as atividades da turma? Exemplo se estiver no parque será no parque, dentro da sala será na sala.

Vamos falar um pouco sobre como as crianças chegam até você, ok?

17. Como acontece o encaminhamento das crianças para o AEE?
18. Você participa desse encaminhamento?
19. Durante o ano letivo há inclusão de novos alunos? Ou isso é anual?
20. Você permanece com os mesmos alunos, no atendimento, até eles completarem a etapa da Educação Infantil?

Se houver mudança de alunos:

21. Quando você recebe um aluno que já era atendido por outra professora, são repassadas informações sobre o aluno? Como?

Vamos falar do atendimento e planejamento do AEE

22. Quais atividades são realizadas com o aluno no AEE?
23. Há um planejamento anterior ou as atividades são escolhidas no momento do atendimento?
24. Como você avalia o aluno?
25. Há relação do está sendo trabalhado por você com o que a professora da classe comum trabalha?
26. Qual currículo é seguido?
27. O que é priorizado no AEE?

Em relação ao material pedagógico

28. Você recebeu materiais para realizar o AEE? De onde?
29. Você confeccionou materiais? Quais?
30. Você tem conhecimento do Kit da Sala de Recursos?
31. Utiliza algum material desse Kit?
32. Você considera que deveria haver um Kit específico para educação infantil?

Agora vamos conversar sobre as parcerias, as relações profissionais e familiares.

33. Você acha que existe uma parceria entre professores da classe comum com você do AEE? Como acontece essa relação de parceria?
34. Existe um momento em que você conversa com o professor da sala comum que atende seu aluno?
35. E com os profissionais da saúde?
36. Há parceria com outro profissional?
37. Existe um momento específico em que você conversa com esse profissional que atende seu aluno?
38. Os alunos que você atende, também possuem atendimento com outras instituições como escola especial e centro de reabilitação²⁵?
39. Se sim, você acha que existe uma parceria com essas instituições? Como acontece essa relação de parceria?
40. Você tem contato com a família do aluno? Em que momento você conversa com ela?

Para finalizar vamos falar sobre os resultados do AEE na vida escolar do aluno.

41. Em sua opinião o AEE tem dado resultado na vida escolar do aluno? Como tem acontecido esse resultado?
42. Você teria algo para acrescentar, que eu não tenha perguntado e que você acha importante?

²⁵ No roteiro foram especificadas (nomeadas) as instituições externas que possuem parceria com o município.

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista – Professores da classe comum

Objetivo: Descrever sob a ótica dos professores da classe comum, sua percepção sobre o AEE na Educação Infantil, em relação à organização e parcerias com o professor itinerante e área da saúde, no município.

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Marília, sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência na Educação Infantil, poderia nos auxiliar. Queria salientar que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Ok. Você, então, me permite gravar nossa conversa?

Roteiro:

Vamos começar falando sobre sua formação e atuação acadêmica no AEE.

1. Qual a sua formação?
2. Você possui alguma especialização, pós-graduação? Qual?
3. Em relação aos cursos ou palestras, você tem feito algum na área da Educação Especial?
Se sim, qual? Foi disponibilizado pela prefeitura ou você foi por iniciativa própria?
4. Você trabalha na rede municipal há quanto tempo?
5. Há quanto tempo você está trabalhando na rede municipal na Educação Infantil?

Agora vamos falar um pouco sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido no município

6. Quantos alunos com deficiência você tem em sua sala? Qual diagnóstico?
7. Esses alunos são atendidos pelo AEE?
8. Os atendimentos acontecem individualmente ou em grupo dentro da sala?
 - a. *Se individualmente, eles saem da sala?*
9. As atividades que são realizadas no AEE são as mesmas da turma?
 - a. Se a resposta for NÃO

- i. Você já viu as atividades que são trabalhadas no AEE? Caso a resposta seja sim,
 - ii. Como são essas atividades?
 - iii. Essas atividades foram planejadas por quem?
10. Há um planejamento das atividades junto com o professor do AEE?
11. Como você avalia o aluno que recebe o AEE?

Agora vamos conversar sobre as parcerias, as relações profissionais e familiares.

12. Você acha que existe uma parceria entre você e o professor do AEE?
 - a. Se a resposta for sim
 - i. Como acontece essa relação de parceria?
 - ii. Existe um momento em que você conversa com o professor do AEE que atende seu aluno?
13. Você já conversou com algum profissional da saúde que atende o seu aluno com deficiência? Caso a resposta seja sim,
 - a. Quando foi?
 - b. Existe um momento específico em que você conversa com esse profissional que atende seu aluno?
14. Você sabe se os seus alunos são atendidos pela escola especial e centro de reabilitação?
 - a. Se sim, você acha que existe uma parceria com essas instituições? Como acontece essa relação de parceria?
15. Você tem contato com a família do aluno? Em que momento você conversa com ela?

Para finalizar vamos falar sobre os resultados do AEE na vida escolar do aluno.

16. Em sua opinião qual a contribuição do AEE na vida escolar do seu aluno?
17. Você teria algo para acrescentar, que eu não tenha perguntado e que você acha importante?

APÊNDICE E

Etapas e fases da coleta de dados

ETAPAS		FASES DA ETAPA	COLABORADORES	PRAZO DA ETAPA
1ª Etapa	Roteiro de Entrevista - Gestão Educacional	a) Elaboração do roteiro	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Juízes externos 	Uma semana
		b) Apreciação do roteiro por juízes externos (alunos da disciplina “Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos”)		Duas semanas
		c) Versão final do roteiro		Uma semana
2ª Etapa	Entrevista Piloto - Gestão Educacional	a) Agendamento com o participante para realização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • 01 = Coordenação da Secretaria Municipal (município equivalente ao pesquisado - interior paulista) 	Um dia
		b) Realização da entrevista		Um dia
3ª Etapa	Entrevista - Gestão Educacional	a) Agendamento com os participantes para realização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • 02 = Direção e Coordenação da Secretaria Municipal (município pesquisado - interior paulista) 	Um dia
		b) Realização da entrevista		Um dia
4ª Etapa	Roteiro - Professores Itinerantes	a) Elaboração do roteiro	<ul style="list-style-type: none"> • 02 Juízes externos (Especialistas na área) 	Uma semana
		b) Apreciação do roteiro por dois juízes externos		Duas semanas
		c) Versão final do roteiro		Uma semana
5ª Etapa	Entrevista - Professores Itinerantes	a) Agendamento com os participantes para realização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • 17 professores itinerantes 	Três semanas
		b) Realização da entrevista		Oito semanas
6ª Etapa	Roteiro - Professores da classe comum	a) Elaboração do roteiro	<ul style="list-style-type: none"> • 02 Juízes externos (Especialistas na área) 	Uma semana
		b) Apreciação do roteiro por dois juízes externos		Duas semanas
		c) Versão final do roteiro		Uma semana
7ª Etapa	Entrevista - Professores da classe comum	a) Agendamento com os participantes para realização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • 09 Professores da classe comum 	Duas semanas
		b) Realização da entrevista		Três semanas

Fonte: próprio autor

APÊNDICE F
Correlação – Resumo das variáveis testadas

Variáveis	r	p
Formação inicial e Modalidade de atendimento	-0,192	0,460
Formação complementar e Modalidade de atendimento	0,132	0,613
Tempo de trabalho AEE e Modalidade de atendimento	-0,287	0,264
Tempo de trabalho AEE e Parceria com professor da classe comum	-0,139	0,595
Tempo de trabalho educação infantil e Modalidade de atendimento	-0,212	0,415
Tempo de trabalho AEE e Parceria com a saúde	0,152	0,561
Tempo de trabalho educação infantil e Parceria com a saúde	0,041	0,876
Formação inicial e Parceria com a saúde	0,281	0,275
Formação inicial e Parceria com professor da classe comum	0,256	0,322
Formação complementar e Parceria com professor da classe comum	0,288	0,262
Formação complementar e Parceria com a saúde	0,123	0,638
Periodicidade do atendimento e Quantidade de escolas atendidas	-0,131	0,640
Periodicidade do atendimento e TGD	-0,166	0,553
Periodicidade do atendimento e DI	-0,330	0,425
Periodicidade do atendimento e DF	-0,266	0,458
Periodicidade do atendimento e DA ²⁶	0	0
Periodicidade do atendimento e DV ²⁷	0	0
Periodicidade do atendimento e Múltiplas deficiências ²⁸	0	0
Periodicidade do atendimento e Outros	-0,200	0,606

Fonte: próprio autor (com base nas tabelas geradas automaticamente pelo software SPSS de acordo com os dados inseridos pelo pesquisador).

²⁶ Não possui número suficiente de alunos com DA para realização do teste de correlação de Spearman.

²⁷ Não possui número suficiente de alunos com DV para realização do teste de correlação de Spearman.

²⁸ Não possui número suficiente de alunos com Múltiplas deficiências para realização do teste de correlação de Spearman.