
PEDAGOGIA

FERNANDA BARBOZA SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DOS AGENTES
EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



Rio Claro - SP
2025

FERNANDA BARBOZA SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DOS AGENTES EDUCACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciatura de Pedagogia Plena.

Orientadora: Professora Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo
Co-Orientadora: Professora Dra. Patrícia Cristina Rosalen

Rio Claro - SP
2025

S237c Santos, Fernanda Barboza

Contribuições dos agentes educacionais para a educação especial na educação infantil / Fernanda Barboza Santos. -- Rio Claro, 2025
139 p. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências,
Rio Claro

Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo
Coorientadora: Patrícia Cristina Rosalen

1. Educação Especial;. 2. Educação Infantil;. 3. Profissional de
Apoio;. 4. Inclusão;. 5. Agente educacional.. I. Título.

FERNANDA BARBOZA SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DOS AGENTES EDUCACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Licenciatura
Plena de Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.^a Maria Antônia Ramos de Azevedo

Prof. Dr. ^a Joyce Mary Adam

Prof. Dr. Rinaldo Corrêr

Aprovado em: 11 de Novembro de 2025.

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)

Assinatura do(a) coorientador(a)

Dedico este trabalho, com carinho e gratidão, ao Theo, à Lavínia e à família de cada um deles. Estendo essa dedicação a todos que, de forma direta ou indireta, contribuem para o avanço da educação inclusiva, com a esperança de um futuro mais acolhedor, acessível e justo para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, condutor da minha vida, a quem consagro toda a minha jornada na educação.

Gratidão a Universidade Estadual Paulista (UNESP) pela excelência do ensino aprendizagem e incentivo às pesquisas durante essa trajetória. Fazer parte desse espaço acadêmico foi uma realização imensurável.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Antonia Ramos de Azevedo, cujo papel foi fundamental em minha formação ao longo da graduação. Sua dedicação, atenção e didática não apenas enriqueceram minha trajetória acadêmica, como também a tornaram uma inspiração para mim.

Agradeço à minha co-orientadora Prof^a Dr^a Patrícia Cristina Rosalen pelo apoio, orientação e dedicação ao longo desta jornada, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço aos meus filhos, Giovana e Leandro, por serem minha maior fonte de inspiração e por me impulsionarem a acreditar em um mundo melhor, com base na dedicação, no amor e no respeito. A minha avó Jardelina (*in memorian*), aos meus pais e irmãos, em especial à minha mãe, a quem sou grata por sua fé em mim e por seu apoio incondicional ao longo de toda minha jornada.

Agradeço, imensamente, ao Theo, a Lavínia e a todas as crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar em minha atuação como Agente Educacional. Essa vivência despertou em mim uma profunda paixão pela Educação Especial e Inclusiva, que me impulsionou a ingressar no meio acadêmico e a me dedicar a pesquisas e estudos, com o objetivo de colaborar com meus pares na construção de um ambiente escolar verdadeiramente acessível a todos.

Esse percurso do trabalho colaborativo, de agente educacional, não apenas transformou minha trajetória profissional, mas também meu crescimento como ser humano. Portanto, a todos que compõem essa orquestra inclusiva dedico essa pesquisa.

*Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e de enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí? Que diferença faz?
Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí? Que diferença faz?
Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente
Ser diferente é normal! [...]*

(Gilberto Gil e Preta Gil. Composição: Vinicius Castro / Adilson Xavier).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo promover a reflexão e a análise sobre a contribuição e a coparticipação dos profissionais de apoio para a Educação Especial no contexto escolar inclusivo da Educação Infantil, destacando os impactos positivos e negativos decorrentes de uma atuação que esteja, ou não, sendo orquestrada de forma harmônica. Para tanto, foi utilizada a metodologia qualitativa, baseada em uma revisão bibliográfica e sistemática de artigos e livros que empreenderam na ampliação do conhecimento sobre as diferentes denominações e funções desses profissionais no contexto educacional. Para compor a pesquisa, também foram analisados os documentos das principais políticas públicas que norteiam a educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros. Entretanto, constatamos que, apesar de sua relevância, o papel desses agentes educacionais, voltados ao atendimento de alunos do público-alvo da educação especial (PAEE), ainda é frequentemente invisibilizado em seu campo de atuação. Essa situação pode ser efeito de políticas públicas educacionais que apresentam lacunas ou falta de clareza quanto às atribuições desses profissionais. Para complementar o trabalho, foi analisado o movimento no campo acadêmico e a disseminação do conhecimento científico, assim, o estudo tomou como unidade de medida a Revista Educação Especial (REE), considerada um dos mais importantes canais de pesquisa da área, para mapear a produção de pesquisas sobre o tema e aprofundar o conhecimento sobre esses profissionais. Os resultados indicaram que, embora os agentes educacionais tenham um grande potencial para contribuir de forma significativa com a educação especial, existem entraves que cooperam para a ineficiência do trabalhador e indica uma necessidade urgente de incentivo para estudos no meio acadêmico.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Profissional de Apoio; Inclusão; agente educacional.

ABSTRACT

This paper aims to promote reflection and analysis on the contribution and co-participation of support professionals in special education within the inclusive school context of early childhood education, highlighting the positive and negative impacts resulting from an action that is, or is not, harmoniously orchestrated. To achieve this, a qualitative methodology was used, based on a bibliographical and systematic review of articles and books that expanded knowledge on the various designations and functions of these professionals in the educational context. To complement the research, documents from the main public policies guiding education, such as the law of guidelines and bases (LDBEN), national policy for special education in the perspective of inclusive education (PNEEPEI), Brazilian Inclusion Law (LBI), national common curricular base (BNCC), and others, were also analyzed. However, it was found that, despite their relevance, the role of these educational agents, who are focused on serving students with special education needs (PAEE), is still frequently made invisible in their field of action. This situation may be the result of educational public policies that present gaps or lack clarity regarding the responsibilities of these professionals. To complement the work, the movement in the academic field and the dissemination of scientific knowledge were analyzed. Thus, the study used the *Revista Educação Especial* (REE), considered one of the most important research channels in the field, as a unit of measurement to map research production on the topic and deepen the understanding of these professionals. The results indicated that, although educational agents have great potential to contribute significantly to special education, there are barriers that hinder the efficiency of the workers and indicate an urgent need for encouragement for academic studies in this field.

Keywords: special education; early childhood education; support professional; inclusion; educational agent.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 : Resultado das pesquisas (individuais) por palavras-chaves. Revista Educação Especial.....	65
Tabela 2 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino.2019 - 2023.....	68

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Referências Bibliográficas. Palavra- chave + “educação infantil”. 2018 - 2024.....	67
QUADRO 2 - Ficha de tabelamento.....	69
QUADRO 3 - Relação de artigos.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Quantidades das pesquisas publicadas por ano na REE acerca da temática.....	68
GRÁFICO 2 - Percentual de Palavras-chave.....	69

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1. Justificativa.....	15
1.2. Objetivos.....	16
2. POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	18
2.1. Um olhar sobre a Educação Infantil acerca da temática.....	27
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
3.1. O Cuidado entre o vínculo de Apego e a autonomia.....	44
4. A IMPORTÂNCIA DOS PROFISSIONAIS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	49
4.1. O cotidiano na educação infantil inclusiva.....	57
5. METODOLOGIA.....	63
6. BREVE MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES NA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL SOBRE OS PROFISSIONAIS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
6.1. Análise de dados e algumas reflexões pertinentes.....	68
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXO A _ FICHAS DE TABELAMENTO DOS ARTIGOS ANALISADOS.....	81

1. INTRODUÇÃO

A atuação do profissional de apoio no âmbito da educação especial tem suas raízes no processo histórico de inclusão educacional e nas demandas por equidade nas escolas. À medida que a sociedade começou a reconhecer os direitos das pessoas com deficiência e a necessidade de sua plena integração em espaços comuns, como a escola, surgiu a demanda por políticas públicas e profissionais capacitados que garantam essa inclusão.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, tornava a educação um direito com acesso para todos, sem exceção, foi nesse momento também que a educação infantil partia para um sistema educacional e não mais de cunho assistencial.

Após a criação da Carta Magna, outras políticas públicas começam a surgir, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) que vão reafirmar este direito como um direito educacional fundamental.

Em meio a esse período de mudanças, surgia também um grupo que lutava por seus direitos equiparados, principalmente no que se refere direito à educação a todos “sem exceção”, visto que, para que fosse possível o reconhecimento legislativo na prática, necessitaria da equidade para surtir efeito. No entanto, essa demanda foi acompanhada por desafios estruturais e conceituais, em que o sistema educacional brasileiro, historicamente excludente, precisou adaptar-se para acolher os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 art. 24 II tratava da inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino. Porém, foi em 2008 com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, em 2015 com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que as normativas e as regularizações das pessoas com deficiências começam a ter mais orientações sobre o direito e deveres de todos os envolvidos.

Durante esse processo de luta por direitos e pela inclusão nos espaços escolares, surgiu a necessidade de um profissional específico para dar suporte aos alunos público-alvo da educação especial, de modo que promova a equidade no sistema educacional. Esse profissional, denominado como "profissional de apoio" ou "agente educacional" em algumas regiões, tem a função de acompanhar e auxiliar os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Sua atuação pode ser requerida em qualquer etapa da educação básica, sendo sua

alocação, e permanência, determinada pelas necessidades individuais dos alunos. Esse apoio é uma demanda crescente entre pais e educadores.

O cargo do profissional de apoio estava sendo mencionado por órgãos responsáveis da educação, para que os estudantes PAEE tivessem suporte adequado dentro do ambiente escolar, possibilitando a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o problema começou a se agravar à medida em que, apesar das leis e diretrizes mencionarem o profissional de apoio, os documentos não tinham uma clareza suficiente quanto às suas funções, formação e responsabilidades.

A falta de regulamentação precisa e o reconhecimento limitado desse cargo criaram um cenário de sobrecarga de trabalho, desvalorização profissional e falta de investimento em capacitação. Isso acabou gerando um contexto em que os profissionais de apoio, essenciais para a inclusão, se veem desorientados e, muitas vezes, desamparados, enquanto a demanda por seus serviços continua a crescer sem o devido respaldo legal e institucional.

O estudo proposto adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentando-se em revisão bibliográfica e referencial teórico por meio de análise sistemática e seleção criteriosa de artigos e documentos relevantes.

1.1. Justificativa

No contexto da educação infantil, em que a fase de desenvolvimento é fundamental, a ausência de uma atuação bem definida e especializada do profissional de apoio, pode impactar diretamente a formação cognitiva, emocional e social do aluno PAEE.

A desorientação do profissional de apoio na educação infantil está diretamente relacionada à promoção de uma educação inclusiva de qualidade, portanto, torna-se essencial a intervenção adequada que respeite as necessidades individuais de cada criança e o trabalho colaborativo, pois quando o papel do profissional de apoio é mal definido ou desviado para funções assistencialistas, a qualidade do suporte pedagógico oferecido às crianças é comprometida, resultando em um impacto negativo no processo de aprendizagem.

Esse desvio prejudica o aluno, ao limitar sua participação efetiva no cotidiano escolar, e também sobrecarrega o profissional, que não recebe o reconhecimento e as condições adequadas para exercer suas funções.

Ao reconhecer a importância que a Educação Infantil tem para o desenvolvimento das crianças PAEE, foi possível mergulhar e encontrar em outras temáticas algumas relações com

o tema, entre elas, a abordagem pikleriana, a qual traz a importância do respeito ao ritmo individual de cada criança e o olhar atento com menos interferência possível do adulto e, o apego seguro, citado por Bowlby (2002), foram extremamente essenciais para a construção da pesquisa associando as práticas dos profissionais de apoio.

Na produção científica sobre a temática, poucos estudos foram dedicados à figura do profissional de apoio, especialmente quando comparada à importância crescente desse papel e à demanda por sua presença nas escolas.

Essa lacuna no conhecimento acadêmico é preocupante, pois as pesquisas nessa área são essenciais para fomentar novas perspectivas, orientações e contribuições que auxiliem docentes e futuros educadores a compreenderem a necessidade de repensar e cobrar por políticas públicas que regulamentam e orientam a atuação desses profissionais no contexto educacional. Assim, a pesquisa sobre essa temática aborda pontos cruciais, como a contribuição do profissional de apoio tanto para a Educação Especial quanto para a educação infantil.

1.2. Objetivos

O estudo buscou investigar a importância da inclusão na educação infantil, com foco no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). A partir dessa análise, é importante compreender o papel dos profissionais de apoio educacional, sua atuação com os alunos PAEE e o trabalho colaborativo em contextos inclusivos.

O estudo também busca responder à seguinte questão central: De que maneira os profissionais de apoio educacional contribuem para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) na educação infantil, e como suas práticas podem ser aprimoradas para promover a conscientização sobre a diversidade e fortalecer o desenvolvimento inclusivo das crianças nessa fase?

Objetivo geral: compreender na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a LBI nº 13,146/2015, qual é o conceito de educação inclusiva, correlacionando-a à presença dos profissionais de apoio na Educação Infantil

Objetivos específicos:

- Identificar os profissionais de apoio, os quais exercem atividades com os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), delimitando sua importância e funções;

- Analisar nas produções da Revista Brasileira de Educação Especial possíveis contribuições do profissional de apoio na qualificação do trabalho na educação inclusiva.

2. POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O sistema educacional passou por várias transformações no decorrer do tempo, o qual atravessou por modelos de exclusão, segregação e integração, para os que fugiam dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade, até chegar a um modelo de educação inclusiva pautada nas diferenças e identidades de cada aluno.

A ideia de seleção aos que se enquadram ou não dentro da sociedade, percorreu a história da humanidade por muitas civilizações. Entre elas, a Roma antiga, onde a educação inicial acontecia no seio familiar e as leis que regiam a sociedade romana apoiava o infanticídio aos filhos com deficiência. De acordo com Manacorda (2010, p. 97) “o próprio pater é pátria: a antiga lei das Doze Tábuas, do início da república até a metade do século V a.c., permite, entre outras coisas, que o pai mate os filhos anormais, prenda, flagele, condene aos trabalhos agrícolas forçados[...]”.

Na idade média, entre os séculos V e XV, a igreja detinha uma forte influência política e educadora, porém considerava as pessoas com deficiência aversão quanto a doutrina, estimulando a segregação da mesma na sociedade.

No referido período, a inexistência de investigações sobre as pessoas com deficiência, no campo científico, e o desconhecimento e fanatismo religioso de parcela significativa da sociedade, que confundia ciência com bruxaria, proporcionaram, por diversas vezes, que pessoas com deficiência fossem consideradas bruxas ou “endemoniadas”. (MOISÉS, STOCKMANN, 2020, p. 8)

Mais tarde, com o surgimento do iluminismo no século XVII, inicia-se o pensamento da liberdade individual. Segundo Moisés e Stockmann (2020, p. 8) no “período iluminista têm-se o fortalecimento científico, das artes e das leis, cujas bases são o empirismo e a valorização da natureza humana como motor do desenvolvimento do mundo”. Nessa época começa o movimento conhecido como ‘antropocentrismo’, centralizando agora o homem no entendimento do mundo e autônomo em suas ações.

A valorização científica da empiria suscitou pesquisas favoráveis sobre a capacidade das pessoas com deficiência de aprender, tendo, além de alma, agora a condição de exercitar a razão, ainda que em regime de clausura. John Locke, considerado o pai do empirismo, publicou em 1689 o livro “Ensaio sobre o entendimento humano”, no qual sustenta a teoria de valorização das experiências na formação do indivíduo que ao nascer é como uma Tábula Rasa. [...] O pensamento de Locke contribuiu para que Denis Diderot, em 1749 escrevesse “Carta sobre os cegos para uso daqueles que

enxergam”, enaltecendo a capacidade dos cegos aprenderem por meio das sensações e sentidos. As produções de Locke e Diderot, possivelmente contribuíram para que em 1784, Valentin Haüy fundasse o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, anunciando o pioneirismo institucional na proposição da formação da pessoa com deficiência. (MOISÉS, STOCKMANN, 2020, p. 8)

De tal forma, inicia-se nessa época da história da humanidade, a compreensão do ser humano como um ser que constrói o seu conhecimento com base nas suas experiências, o que mais tarde, trará a reflexão do modelo educacional que entende que toda pessoa tem sua especificidade.

Entretanto, mais tarde, segundo Silva e Souza (2019, p. 162), surge “ no início do século XIX na França, Jean Itard, elaborou o primeiro programa sistemático de educação especial, sendo assim considerado o pai da Educação Especial”, o médico-educador se tornou conhecido pelo caso do “menino selvagem” Victor de Aveyron em 1791, como tentativa de educar uma criança “diferente”.

No Brasil, a história da educação tem seu início em 1549 com a chegada dos jesuítas em territórios brasileiros com intuito de “por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, educação e a catequese” (SAVIANI, 2010, p. 26). A educação vinda dos jesuítas tinha como objetivo catequizar e submeter os povos indígenas na aculturação de sua fé e costumes.

Segundo Rosalen (2010, p. 37) “após a expulsão dos jesuítas , o poder estatal assumiu a responsabilidade pela educação brasileira, as escolas que eram mantidas pela igreja, tornaram-se independentes e particulares sob o patrocínio direto do Estado”. Agora sob o domínio estatal, a educação tomava outros rumos, mas de caráter elitista.

Na trilha da história educacional, os movimentos de organização do direito à educação para todos, começavam a se moldar com base nas influências políticas e sociais que aconteciam na sociedade durante o período.

Com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, iniciam-se as reformas educacionais no país que irão impulsionar o movimento para a educação pública.

O importante a ressaltar é que por trás desse reformismo educacional estava um movimento de ideias, chamado escolanovismo, e que foi abraçado exatamente por esses reformadores da instrução pública[...]. As idéias principais do movimento foram: a ciência, o industrialismo e a democracia. A tese central era que a sociedade poderia ser democratizada e transformada por meio da escola. Os princípios que devem reger a educação, segundo os escolanovistas, são os princípios liberais, que determinam que a escola seja única, laica, gratuita, obrigatória e predominantemente pública. (SILVA, 2009, p. 113)

Um marco importante para a educação, foi implementado no governo de Getúlio Vargas em 1930 com a criação do Ministério de Educação e Saúde, onde também “começam surgir associações de pessoas preocupadas com as questões relacionadas às deficiência, oferecendo atendimento de caráter filantrópico, em instituições especiais” (ROSALEN, 2010, p. 37).

Em 1931, a Associação Brasileira de Educação (ABE), promoveu uma conferência na qual o chefe de governo “solicitou aos educadores a elaboração de um documento que definisse o sentido pedagógico da Revolução de 1930”. (SILVA, 2009, p. 114). Esse documento ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, e teve um papel fundamental para nortear a educação no Brasil em rumos importantes.

Depois da Revolução de 1930, sob incentivo do Governo revolucionário, foi redigido o famoso “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Nele, os escolanovistas reuniram os princípios de sua proposta educacional para o Brasil, cujos principais pontos eram: o controle estatal da educação, a laicização das escolas, a educação em igualdade de condições para ambos os sexos, obrigatória, pública e gratuita. Um instrumento de democratização, segundo os ideais liberais de educação. (SILVA, 2009, p. 119)

Mesmo com essas reorganizações nas estruturas educacionais, havia movimentos com interesse de segregação das pessoas que não estavam no padrão social exigido.

A década de 1930 também traz consigo o movimento higienista de forte inspiração médica e que defendia a proposição de uma educação eugênica para gênese de uma nação forte e saudável, e no âmbito escolar, o escolanovismo propõe uma educação laica e gratuita, expressa no documento Manifestos dos Pioneiros da Educação em 1932. Tanto higienismo quanto escolanovismo apresentaram impactos históricos ainda observados na educação das pessoas com deficiência ao tentar propor um entendimento normativo, no qual essa deveria ser educada dentro dos ditames da normalidade e do determinismo social. (MOISÉS, STOCKMANN, 2020, p. 11)

Apesar das contribuições para a educação no país, as propostas dos escolanovistas não alcançaram todos de fato, permanecendo excluídos do sistema de ensino regular, os tomados por diferentes, e o dualismo educacional que dividia a educação entre ricos e pobres.

Porém, conforme a luta pela igualdade dos direitos humanos, sem exceção, foi se intensificando com o tempo, a escola começou a encaminhar para novos formatos.

A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre educação onde estabelece que, esta – a educação – deverá ser ministrada pela família e pelos

Poderes Públicos; todavia, estabelece que compete aos Estados e ao Distrito Federal, organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União. (ROSALEN, 2010, p. 38)

Após o fim do Estado Novo de 1945 e das mudanças na políticas públicas educacionais herdadas desse período, cria-se em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil.

No que se refere à Educação Especial, na lei de 1961, aparece pela primeira vez a preocupação com o atendimento do deficiente, que deveria ocorrer, na medida do possível, na educação regular (art. 88). Porém, como a própria lei garantia (artigo 89) a participação privada na educação das pessoas deficientes e o apoio financeiro público, o Estado não assumiu por completo o ensino dessas pessoas, o que impulsionou ainda mais o crescimento das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais. (PLETSCH, 2014, p. 48)

No que se refere às instituições especializadas e filantrópicas, destaca-se a criação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) em 1954 na cidade de Rio de Janeiro e mais tarde em 1961, inaugurada na cidade de São Paulo (ROSALEN, 2010, p. 41).

Em meados anos 70, ocorrem várias mudanças nas políticas públicas educacionais, de acordo com Rosalen (2010, p. 42) “a Lei de Diretrizes e Bases no 5.692/71, definiu as bases legais e técnico-administrativas da educação especial no país, dispondo que os alunos que apresentassem deficiência deveriam receber tratamento especial”.

Em 1964, instaura no Brasil a ditadura militar que se estende até 1985, durante esse período de regime, surge segundo Pletsch (2014, p. 49) “[...]a criação, em 1973, sob assessoria norte-americana, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial (SESPE), ligada ao Ministério da Educação (MEC)”.

No ano de 1992, após a extinção do SESPE (1990), foi implementada a Secretaria de Educação Especial (SEESP). A partir disso, foram elaboradas importantes diretrizes institucionais que regeriam o atendimento educacional a ser oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em sua maioria, tais parâmetros e orientações, seguiram os princípios de inclusão escolar inscritos em documentos internacionais[...] (PLETSCH, 2014, p. 50)

Os modelos educacionais, os quais segregam e integram o sujeito, não promoviam uma organização de ensino eficiente para os alunos públicos alvo da educação especial, o que resultou no fracasso escolar durante sua prática e o aumento em buscas de outras entidades filantrópicas especializadas para esses fins.

No entanto, essa problemática impulsionou a pensar em um novo modelo de educação.

O ato de incluir começava então a se firmar como proposta que aproximava a inserção dos estudantes PAEE e toda a comunidade escolar em um único sistema educacional que compreendesse as potencialidades e singularidades de cada sujeito. A década de 90 foi propulsora de vários movimentos internacionais que fundamentaram a universalização e acesso à educação de todos, sem exceção, propondo pautas sobre equidade na educação integral dos alunos.

A Declaração Educação para Todos (1990) aprovada na conferência de Jomtien na Tailândia, mencionava os alunos PAEE como parte integrante do sistema educativo, porém só houve maior intensidade dos mesmos com a Declaração de Salamanca de 1994 (AINSCOW, 2009, p. 18).

As movimentações mundiais ao pensar na prática inclusiva, estabeleciam contribuições para as novas legislações, decretos, notas técnicas e resoluções que tinham por objetivo legitimar o direito de todos, sem exceção e discriminação.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 marca uma nova compreensão de educação, onde estabelece o direito à educação para todos (art. 205), sem nenhum tipo de discriminação (art. 3º inciso IV). O documento de lei também aponta como direitos o acesso e a permanência dos estudantes no meio escolar (art.206 , inciso I) e, o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado (art. 208).

Após várias mudanças nas políticas públicas direcionadas aos direitos dos alunos públicos alvo da educação especial (PAEE), na qual o acesso universal à educação não tinha se estabelecido de fato, pois ainda segregava, criou-se então novas movimentações.

Outras políticas públicas surgiram para firmar o direito ao acesso escolar de todos, entre elas, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual determina a obrigatoriedade da matrícula por parte dos pais e responsáveis no ensino básico pela lei nº 8.069 art. 55.

Contemporâneo a esse período, também surge como mencionado anteriormente a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ambos no intuito da educação especial na perspectiva inclusiva no ensino regular assegurando a entrada e permanência dos alunos PAEE na rede básica de educação.

Mesmo com esses novos formatos de política pública no sistema de ensino, as práticas educacionais não conseguiam valorizar as diferenças em seus espaços. Em 1996 a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabelece o formato da

organização escolar na educação básica para garantir aos alunos público alvo da educação especial, o ensino e a aprendizagem pautados em meios que possibilitem com equidade as especificidades do alunado.

As políticas públicas continuam em movimentação direcionada aos direitos da educação de todos. Nessa perspectiva, em 1999 o Decreto nº 3.298, definia a educação especial como uma modalidade dentro da educação regular, não substituindo a mesma, mas como um movimento para que a inclusão dos alunos PAEE pudesse acontecer.

No mesmo ano de 1999, a Declaração de Guatemala reiteirava como objetivo o direito humano das pessoas com deficiência, tais como igualdade de oportunidades e respeito, firmando os mesmos direitos e liberdades como as outras pessoas, em suma, declarava como discriminação qualquer barreira ou impedimento. Em 2001, o Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/2001 reforçava a necessidade da escola com um caráter inclusivo respeitando a diversidade humana, porém os desafios ainda continuavam, tais como o déficit de matrículas dos alunos PAEE e a formação docente.

No campo educacional, o conhecimento é uma construção plural, no qual o ensino-aprendizagem é para todos mas, considera as singularidades de cada um. Nessa perspectiva, em 2003 é criado o Programa de Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação, com o intuito de reorganizar a rede de ensino para ambientes mais inclusivos.

As políticas públicas impulsionaram as transformações dos sistemas educacionais em ambientes mais inclusivos e eficientes. Entre as mudanças que ocorrem, algumas se referem a: formação dos docentes, modificações nas salas comuns para que atendam todos os alunos, sem nenhuma exceção, o currículo, os recursos pedagógicos, a estrutura acessível e o atendimento educacional escolar .

A educação inclusiva, tendo como base os direitos humanos, se firmava como uma modalidade dentro da educação regular com intuito de incluir todos os alunos nos espaços educacionais, respeitando as identidades e as diferenças de cada um.

Com o avanço em direção à equidade, a educação na perspectiva inclusiva identificava as dificuldades no sistema educacional e assumia um posicionamento importante em que se visava a necessidade de mudanças no meio, enfatizando repensar as práticas pedagógicas e o papel da escola para que possa de fato incluir. Vale ressaltar que quando se refere à educação inclusiva, o público alvo desse setor, são todos os que compõem o ambiente da educação.

Diante desse fato, o Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (2008) como documento que normatiza e direciona as práticas na inclusão escolar dos alunos PAEE, garantindo desde a educação infantil ao ensino superior, os direitos de acesso, permanência e qualidade de ensino-aprendizagem desses alunos. Para que possa ser possível esse desígnio, o documento propõe meios e soluções viáveis para direcionar a rede básica de educação, trazendo a importância da formação de professores especializados, estruturas acessíveis e demais estratégias necessárias.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 14)

Para melhor compreensão dos documentos que norteiam todos os envolvidos, assim como toda a problemática que emerge como obstáculos para a prática da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, retomemos o papel de cada uma dessas modalidades educacionais dentro do sistema de ensino comum da rede básica.

Como vimos, a educação especial por um longo período de tempo, atendia a sua demanda de forma isolada do ensino comum, a sua função tinha caráter assistencialista e segregador.

De modo muito breve, podemos dizer que durante décadas, as políticas nacionais até 1990, apresentavam como tendência a centralização do poder de decisão, a execução das políticas sobre a educação especial, a atuação marcadamente terapêutica e assistencial, em vez de educacional. Davam ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições particulares especializadas [...]. (ROSALEN, 2019, p. 43)

Com as mudanças nas políticas públicas mencionadas anteriormente, a educação especial passa a estar articulada dentro da rede de ensino, não mais como uma estratégia paralela mas sim como uma educação aliada disponibilizando subsídios capazes de garantir a equidade para o ensino-aprendizagem dos alunos PAEE no ensino comum.

No entanto, com o modelo de educação que “integrava” os alunos PAEE dentro dos espaços educacionais, a segregação ainda permanecia na rede básica de ensino. Diante desse fato, a educação inclusiva surge como um modelo que problematiza a construção educacional antes feita, visando transformações e conscientização de que incluir abrange toda uma mudança educacional, social, cultural e política .

Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2015. p. 27)

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, define a atuação da Educação Especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.15)

Tendo como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi sancionada em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que, no âmbito nacional, regulariza todo o contexto social que envolve a pessoa com deficiência. Partindo dessa premissa, fez-se necessário algumas alterações nas políticas públicas que não atendiam a esses direitos, como “alguns exemplos de Leis que a LBI alterou: Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto das Cidades, Código Civil e a Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT (BRASIL, 1996, p. 12).

Portanto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência incluía no documento, diretrizes norteadoras que referiam à educação, trabalho, moradia, acessibilidade, tecnologia, profissionais de apoio, e outros aspectos relacionados aos direitos da pessoa com deficiência, como também as barreiras que pudessem impedir ou limitar a sua participação social.

De acordo com a LBI lei 13.146/2015, determina que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015. p. 19)

Em 2007, o Ministério da Educação apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

[...]reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11)

De fato compreende-se que o maior desafio da Educação inclusiva se dá em colocar em prática as ações que permeiam o campo educacional, onde dá de encontro com as resistências na ruptura de modelos conservadores e da cultura estrutural de segregação.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades (ROPOLI, 2010, p. 10)

Com as práticas educacionais necessárias de mudanças, destaca-se também a importância do currículo que privilegie o ensino que entenda as diferenças e substitua o currículo adaptado. Segundo Ropoli (2010):

A ideia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um. A aprovação e a certificação por terminalidade específica, como propõe a LDBEN/1996, não faz sentido, quando se entende que a aprendizagem é diferenciada de aluno para aluno, constituindo-se em um processo que não pode obedecer a uma terminalidade prefixada com base na condição intelectual de alguns. (ROPOLI, 2010, p. 15)

Os espaços escolares inclusivos propõe repensar os currículos e avaliações que amarram os alunos em conjuntos de propostas que não consideram as diferenças e o culturalismo plural existentes no meio, fixando métodos, habilidades e competências na prática pedagógica.

Na perspectiva da educação inclusiva, o documento apresentado pelo Ministério de Educação, o qual refere-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, acentua que o ambiente escolar deve ser heterogêneo, assim como as práticas pedagógicas que deva reverter qualquer situação de exclusão e segregação de modo que favoreçam o ensino aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.15).

Em nota, o documento mencionado também reforça a obrigação institucionais da rede básica:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, pg. 17).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial disponibiliza subsídios como recursos e profissionais especializados como o professor de AEE.

O papel do profissional AEE, ocorre desde a educação infantil, onde tem uma participação muito importante para otimizar o processo de desenvolvimento da criança já nas primeiras etapas que antecedem os demais níveis de escolaridade, até sua formação escolar.

Contudo, o profissional do AEE tem uma formação específica que deve ser contínua, seu papel não substitui o professor de ensino comum, mas orienta trabalhando de forma articulada com este e outros profissionais, tais como os auxiliares e/ou profissionais de apoio

2.1. Um olhar sobre a Educação Infantil acerca da temática

A educação das crianças de 0 a 6 anos de idade teve vários formatos que se diferem do que conhecemos hoje por educação infantil, creche e pré escola, isso devido às influências sociais ocorridas em cada período histórico da sociedade.

De acordo com Souza (2017, p. 19) “para compreender as diferentes dimensões da constituição das propostas que orientam, na atualidade, a educação infantil e a complexidade deste campo é necessário conhecer as bases teóricas e filosóficas que deram origem às muitas propostas educativas existentes”. No entanto, destaca-se brevemente alguns fatos importantes que contribuíram na construção da educação infantil e no pensar a criança como eixo central de todo o processo.

Na antiguidade, a criança grega e romana era submetida a educação no seio familiar e só após atingir uma determinada idade e autonomia era considerada capaz de inserção nas práticas educativas.

Em Roma, os primeiros anos da criança se dava sob cuidado da mãe ou da nutriz e só “após os sete anos a criança passava mais diretamente sob a tutela do pai, do qual se aprendia, se já não tivesse aprendido com a mãe os primeiros rudimentos do saber e das tradições familiares e pátrias, dos quais era especialmente treinada nas exercitações físicas e militares” (MANACORDA, 2010, p. 99).

Do mesmo modo, Lima (2011, p. 12) destaca que “ na educação grega, as crianças ficavam com a mãe até os sete anos, em seguida, passavam a receber instruções elementares. Em Esparta, o pequeno espartano, a partir dos sete anos, tornou-se propriedade do Estado para receber uma formação de guerreiro”.

Por um longo período a criança teve suas primeiras fases da vida como obrigação apenas da família e nutrizes.

De acordo com Lima (2011, p. 13) “foi entre os séculos XVII e XVIII que, a lentos passos, começou a ser pensada uma nova concepção acerca da infância; ao ressaltar essa concepção, é percebida a necessidade de respeitar essa fase bem específica da vida que traz consigo características curiosas”.

Em 1762, na era do Iluminismo com os movimentos políticos, econômicos e sociais que ocorriam, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo e escritor nascido em Genebra, Suíça, publicava a sua obra “Emílio ou da Educação” como uma nova percepção sobre a natureza humana e a formação do indivíduo. Dividido em 5 livros, Rousseau propunha o que considerava a educação do homem, destacando a importância de revelar a educação das crianças.

Rousseau propõe um novo olhar sobre o processo de educação da criança, porque ela não deve ser mais vista como um adulto em miniatura, mas, sim, como uma etapa indispensável do ser humano, sendo algo natural com um desenvolvimento evolutivo para chegar à etapa de adulto. (MOSER, CHARLES, 2018, p. 244)

As ideias de Rousseau com esse novo formato em pensar a criança serviram como ponto de partida para novos pensadores como Pestalozzi e Froebel, que influenciaram a educação por todo o mundo.

Na Alemanha, em 1840 o educador Friedrich Froebel fundou os “kindergartens” traduzido para o português, seriam os Jardins de Infância, instituições que atendiam crianças menores de 6 anos de idade.

[...] kindergarten (em alemão, kind significa criança e garten significa jardim). Não é muito difícil adivinhar por que Froebel denominou assim as instituições voltadas para o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar: para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. (ARCE, 2002,p.108)

No Brasil, as ideias Froebelianas influenciavam os pesquisadores do campo de estudos da educação infantil e aberturas de escolas direcionadas às crianças de tenra idade, como a “Escola Caetano Campos, em São Paulo, onde foi fundado o primeiro jardim-de-infância público do país, anexo à Escola Normal, organizado por Gabriel Prestes” (ARCE, 2002, p. 109).

No mesmo período em que viveu Froebel, destacava-se também o pedagogo suíço Pestalozzi (1746-1827), segundo Manacorda (2010, p. 317) descreve que “todavia, seu exemplo concreto e suas instituições de psicologia infantil e de didática constituíram um dos pontos de partida de toda a nova pedagogia e de todo o novo engajamento educativo dos oitocentos”.

Froebel e Pestalozzi viveram a era das revoluções, passando pela revolução industrial e a revolução francesa, de modo que essas mudanças contribuíram para seus estudos na temática educativa e didática das crianças.

No Brasil, a pedagogia de Pestalozzi também influenciava vários modelos de educação.

Em 1929, a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, que trabalhava em Genebra, chegou ao Brasil e aqui trabalhou com crianças, hoje chamadas de crianças com necessidades especiais. Com o objetivo de melhor atendê-las, fundou a Sociedade Pestalozzi, em Minas Gerais. (ADORNO, MIGUEL, 2019, p. 7).

As ideias de Pestalozzi traziam contribuições para a nova organização do sistema educacional brasileiro através da obra de Rui Barbosa *Lições de Coisas* (1947).

É possível perceber a influência de Pestalozzi na Educação Nova, principalmente pela importância dada ao aluno e como ele aprende. Também é possível notar sua influência na estruturação de uma metodologia que viabilize o aprendizado. Pestalozzi valorizava a experiência sensorial da criança como uma das formas de aquisição de conhecimento; dessa maneira, ele influenciou diversos autores como Montessori, Decroly entre outros. Apesar de pouquíssimas de suas obras terem sido traduzidas para o português, muitos de seus preceitos foram incorporados na educação

brasileira, como a democratização do ensino, a valorização da dimensão psicológica das crianças, a valorização da liberdade e da autonomia dos alunos, a utilização do método intuitivo e da lição de coisas. Estes foram o legado de Pestalozzi nas ideias que permearam a educação no Brasil.(ADORNO, MIGUEL, 2019, p. 10)

Entretanto, o Brasil percorreu um longo período até chegar no modelo educacional que compreende a criança como sujeito de direitos fundamentais na sociedade.

De acordo com Castro e Souza (2015, p. 491) “ no período escravista, as escravas amarravam seus filhos às costas, para poderem trabalhar e cuidar de suas crianças ao mesmo tempo. Já os filhos das escravas que serviam como amas-de-leite eram depositadas na Roda dos Expostos. Esta Roda foi por muito tempo a única instituição que atendia as crianças abandonadas no Brasil”.

Já a Roda dos Expostos era um mecanismo pelo qual uma criança era depositada em um cilindro giratório que a entregava do lado oposto, sem que as identidades de quem a deixou e quem acolheram a criança fossem reveladas. As crianças atendidas por essa roda eram filhos de escravos, além disso, também havia filhos de mulheres brancas, solteiras e mestiças que não tinham condições financeiras de sustentar seus filhos ou que tentavam esconder a vergonha de ser mãe solteira no início do século XX. (CASTRO, SOUZA, 2015, p. 493)

Com a abolição da escravidão, concluída pela Lei Aurea de 1888, os movimentos higienistas, criado por médicos e sanitaristas, começaram a criticar o uso de amas-de-leite e da Roda dos Expostos a fim de melhorar as condições de saúde da população.

Desse modo, de acordo com Castro e Souza (2015, p. 492) “essas mulheres continuavam necessitando do trabalho das ex-escravas para o trabalho doméstico e, como as Rodas passaram a ser menos utilizadas nessa época, surgiu à necessidade de criar uma instituição para abrigar os filhos das trabalhadoras domésticas, enquanto estas realizavam seu trabalho”.

A partir deste momento os integrantes de movimentos higienistas e as mulheres que necessitavam do trabalho doméstico das ex-escravas, criam as primeiras creches brasileiras, de cunho assistencial, voltada para a saúde e sem a participação do Estado. Segundo André (2016, p. 25) “o termo creche, utilizado até hoje, tem sua origem no termo francês ‘*creche*’, que significa ‘manjedoura’ e no termo italiano ‘*asilo nido*’, que significa ‘ninho que abriga’”.

Após o fim da Monarquia em 1889 e a Proclamação da República, a sociedade brasileira atravessou por um período de várias transformações significativas, entre elas, a absorção dos ex-escravos e o aumento da população urbana com a migração rural em busca de

trabalho nas fábricas.

Devido ao desenvolvimento industrial e as mudanças do papel da mulher na sociedade, principalmente durante o Governo Vargas (1930 a 1945), a demanda por instituições que atendessem as crianças bem pequenas aumentou significativamente. Em virtude disso, os novos formatos sociais que se estabeleciam impulsionaram movimentos que se apoiavam nos modelos educacionais de outros países.

Neste momento histórico, começavam a surgir movimentos em defesa de uma educação pública com ensino laico, gratuito e obrigatório, assim como a propagação de jardins-de-infância inspirados no modelo de Froebel. Esse movimento ficou conhecido como escolanovista. No entanto, esses jardins-de-infância eram destinados às crianças da classe privilegiada. Já para os filhos dos trabalhadores eram reservados os parques infantis que em nada pareciam com jardins de infância. (CASTRO, SOUZA, 2015, p. 495)

No entanto, as creches ofertadas para as crianças permaneciam assistencialistas a qual não se pensava na concepção de infância em suas práticas.

A partir de 1964, a política educacional passou a incluir a constituição de uma extensa rede de creches, por meio de convênios com entidades filantrópicas, comunitárias e algumas do poder público. Essa expansão implicou no surgimento do profissional de creche, que diferentemente do professor, estava vinculado aos jardins de infância e pré escolas e não possuía nenhuma formação pedagógica que o habilitasse ao trabalho com crianças. (ANDRÉ, 2016, p.34)

Os movimentos educacionais até então não supriam as necessidades da população que dependiam do acesso escolar para as crianças pequenas.

[...] em 1970 aconteceu uma série de transformações no sistema de educação infantil. Além das diversas discussões que vinham ocorrendo na época, a respeito do desenvolvimento nos primeiros anos de vida do ser humano. As famílias de baixa renda também passaram a exigir atendimento educacional para as crianças de zero a seis anos de idade, implicando assim, para o processo de municipalização da educação pré-escolar. Por conseguinte, os trabalhadores começam a exigir que o acesso à creche seja um direito de todos e dever do Estado. (CASTRO, SOUZA, 2015, p. 496)

A educação infantil, entre 1970 a 1980, começava a caminhar para o caráter educativo considerando a criança como sujeito histórico e de direitos.

Desta forma, foi incluído, pela primeira vez na história de nossas Constituições, o direito à creche pública a todas as crianças. Portanto na década de 80, mais especificamente após o Regime Militar com o Plano Nacional de Desenvolvimento

em 1986, houve um avanço considerável com relação à Educação Infantil. Foram produzidos estudos e pesquisas de relevante interesse, inclusive discutindo e buscando a função da creche e da pré-escola. E universalizou-se a ideia de que a educação da criança pequena é importante (independente de sua origem social) e que é uma demanda social básica. Contudo, a Constituição de 1988 definiu a creche como direito de família e dever do Estado em oferecer esse serviço.(CASTRO, SOUZA, 2015, p. 497)

Após toda trajetória histórica e a ruptura dos conceitos sociais que não considerava os aspectos físicos, emocionais e cognitivos da infância, principalmente nas primeiras fases, os direitos humanos voltados para a criança se tornam finalmente estabelecidos e assegurados através de legislações mundiais e nacionais.

A Carta Magna brasileira, ou seja, a Constituição Federal de 1988, é um conjunto de leis, normas, regras e direitos o qual tem o papel fundamental em organizar todo o sistema de gestão democrática do país. Finalmente, em 1988, a creche estava elencada oficialmente no sistema educacional do Brasil em uma Constituição.

De tal modo, o documento mais importante da nação torna-se o ponto de partida e base para as políticas educacionais, públicas e privadas, que surgiram para regulamentar e orientar todo o sistema escolar brasileiro, definindo também o papel da educação infantil e as práticas dos profissionais que nela atuam.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, a creche e a pré-escola, as duas etapas da educação infantil, deixavam de ter caráter assistencialista e passavam a ter práticas pedagógicas.

Segundo Persicheto e Perez (2020, p. 97) “O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também traz novas perspectivas para as políticas voltadas à infância, na medida em que oferece respaldo ao cumprimento da garantia dos direitos da criança, especialmente no que diz respeito à vida, à cidadania e à escolarização”.

A LDB (1996) no artº 29 especifica que a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”(BRASIL, 1996, p. 11). Em continuidade às orientações a serem seguidas, a LDB (1996) determina que:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento

e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p. 30)

As políticas públicas são ações e programas que asseguram e colocam em prática os direitos estabelecidos na Constituição Federal, portanto elas podem ser complementadas tendo influência social e política, interna ou externa, que ocorrem no país.

Em 1996, a Lei ° 9.424 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com a finalidade de promover o financiamento da educação básica e pública.

Essa Lei incentivou a municipalização da educação e subvinculou recursos ao ensino fundamental. Com o FUNDEF, não só os Estados retiraram-se da oferta de educação infantil, como esta, no âmbito dos municípios, passou a contar com os recursos remanescentes do ensino fundamental obrigatório. Ao mesmo tempo, o fato de o Fundo garantir um valor por aluno, incentivou estados e municípios a incluir crianças de seis anos no ensino fundamental, conforme faculta a LDB. Esta possibilidade coloca como decorrência a discussão da ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos. (FULLGRAF, 2012, p.69)

A partir desse momento, com a municipalização e o movimento de mudança da faixa etária, o ensino fundamental passa a ser a partir dos seis anos de idade e a educação infantil é alterada de zero a cinco anos.

Tendo em vista o objetivo de desenvolver a criança integralmente em suas múltiplas dimensões, as políticas públicas entendiam o trabalho educacional na primeira etapa da educação básica, como ações capazes de repercutir em todo percurso escolar e social do aluno possibilitando mais aproveitamento nas outras etapas. No entanto, ao mesmo tempo que se modelava a educação infantil, surgiam discussões em torno da formação profissional nessa etapa.

Hoje avançamos em relação à normatização da profissão docente. O aparato legal cresce substancialmente ano a ano. Nesse sentido, a LDB, de 1996, enfatiza que a formação deverá ser prioritariamente em curso de nível superior em Pedagogia ou Normal Superior, porém admite-se formação em nível Normal Médio para atuação em educação infantil e anos iniciais. Sendo assim, ainda é um desafio que todos os professores de educação infantil sejam formados em curso superior de Pedagogia. (POTT, LIMA. 2018, p. 53)

As movimentações que influenciam as mudanças da própria infância e do espaço educacional das crianças menores de seis anos, ainda tinha como obstáculos as sombras da fase assistencialista dando embasamento para discussões sobre a formação do profissional que

atua na educação infantil, os critérios de inserção dos mesmos e a desconstrução dos estereótipos construído, histórico e socialmente.

A obra de Paulo Freire *“Professora Sim, Tia Não”* (1993), traz à reflexão um desses estereótipos.

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (FREIRE, 1997, p.9)

O Ministério da Educação cria em 1998, o documento Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), para instrumentalizar os professores da educação infantil nas práticas cotidianas, destacando a necessidade de que o mesmo seja polivalente em trabalhar com conteúdos de naturezas diversas e que fundamente as suas práticas nos “eixos do trabalho: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática” (BRASIL, 1998, p. 45).

Em relação aos documentos pedagógicos orientadores das práticas educativas no cenário da Educação Infantil, a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais, na década de 1990, se constituiu como um marco histórico. Tal documento norteou o trabalho pedagógico das escolas brasileiras durante muito tempo. Nesse percurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas em 2009, contribuíram para endossar novos olhares para a criança, fortalecendo a ideia da Educação Infantil como uma fase específica e não como uma preparação para o Ensino Fundamental, buscando a valorização da infância e suas peculiaridades. Os pressupostos dessas Diretrizes foram fundamentais para posterior estruturação da etapa da Educação Infantil no documento normativo atual, denominado Base Nacional Comum Curricular. (PERSICHETO, PEREZ, 2020, p. 97)

Vale ressaltar que um dos pontos importantes da RCNEI (1998), trata da integração do cuidar e educar para o desenvolvimento das crianças pequenas que usufruem dos espaços escolares infantis.

Em 2009, o Ministério da Educação implementou a Emenda Constitucional nº 59, que tornava a matrícula de alunos de 4 a 17 anos obrigatória na educação básica, ampliando o acesso na rede de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) de 2010 traziam fundamentos e procedimentos que orientavam a educação infantil propondo nas propostas pedagógicas e curriculares os 3 princípios: éticos, políticos e estéticos e os 2 eixos orientadores: as brincadeiras e as interações.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estabelece que:

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

[...]§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação (BRASIL, 2013. p. 70)

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) complementa a estrutura do currículo da Educação Infantil, estabelecendo as normas de direito e aprendizados, o “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 5), firmando esses conceitos como fundamentais para as práticas pedagógicas no desenvolvimento social e cognitivo dos alunos na primeira etapa.

As políticas públicas tem um conjunto de ações que causam impacto na estrutura da educação, assim como a sua omissão diante de algum cenário pode trazer efeito negativo para os que usufruem dos direitos através de suas organizações podendo prejudicar o modelo inclusivo.

De fato, o professor da educação infantil torna-se polivalente, e transforma suas práticas em multifacetadas pedagógicas que se entrelaçam entre o educar, brincar, cuidar, o afetivo, a promoção da exploração, da curiosidade, o desenvolvimento da identidade da criança e várias outras condições que a sua função lhe atribui. Seu papel se torna propulsor no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor de seus aprendizes, tornando-o condutor de cada um.

Quanto à didática pedagógica do professor da educação infantil, a RCNEI (1998) orienta que:

Esta abordagem é didática e visa a destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias: os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao “saber fazer” e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas. Nos eixos de trabalho, estas categorias de conteúdos estão contempladas embora não estejam explicitadas de forma discriminada. (BRASIL, 1998, p. 49)

Os métodos, os conteúdos, os planejamentos e currículos, assim como toda estratégia pedagógica inclusiva e a pluralidade social, transformam a realidade do professor atuante, dessa forma, a sua formação inicial não pode continuar permanecendo como a única fonte de saber.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.(FREIRE, 1998, p. 19)

As políticas educacionais norteadoras aqui apresentadas, estabelecem regulamentações e orientações referente às suas práticas, porém é necessário que o profissional que atua nesse campo da primeira infância, seja também o autor e pesquisador do trabalho que executa, respeitando os direitos e deveres estabelecidos pela legislação.

A formação continuada passa então a ser primordial para que o professor entenda e problematize no cenário que atua. Segundo André (2016, p.70) “pensar em uma prática pedagógica reflexiva na Educação Infantil requer sincronização entre a teoria e a prática, isto é, implica em que cada ação seja contextualizada e tenha sua significação”.

A teoria e prática devem estar interligadas, a teoria como apoio para que a prática no cotidiano educacional não o mecanize e, no inverso, que a prática tenha intencionalidade, objetivos e fundamentação teórica, para que o profissional tenha conhecimento do processo de ensino aprendizagem, sendo capaz de construir novas maneiras e evitar o valor de juízo nas funções.

O educar e o cuidar como mencionado nas políticas educacionais vigentes, são tarefas indissociáveis que exigem a compreensão do professor para a educação integral na formação dos alunos dessa etapa escolar, sendo assim, é necessário que o profissional reconheça a importância do saber do próprio docente para firmar práticas pedagógicas emancipadoras.

Portanto, educar e cuidar, não estão isoladamente e nem em equilíbrio entre os dois, é necessário sinergia entre educar e cuidar, ambos caminham juntos pois é possível educar enquanto se cuida na educação infantil.

Assim sendo, emerge a necessidade de uma nova concepção de educadores de bebês e crianças pequenas para atender às demandas da contemporaneidade, onde não só na formação inicial, mas também a continuada, lhe forneça os subsídios para conceber um olhar integrador entre o Educar e o Cuidar, permeado pela afetividade, e a sutileza necessária na elaboração da proposta curricular que irá nortear sua atuação.(ANDRÉ, 2016, P. 39)

A primeira etapa de educação básica contribui como base escolar dos seus alunos, seu papel é fundamental na promoção dos processos de desenvolvimento integral, através do lúdico, brincadeiras e jogos que estimulam a capacidade e as potencialidades, respeitando em suas práticas cada aluno no que diz respeito ao tempo individual, das especificidades, das diversidades e das múltiplas culturas que se encontra no seu meio.

As diretrizes curriculares apresentam a escola de educação infantil como espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias. Essa é uma característica essencial deste tipo de instituição e a distingue de outros tipos de estabelecimentos e níveis educacionais. (ANDRÉ, 2016, p. 73)

A escola da educação infantil é o espaço coletivo articulado com a família, com os profissionais envolvidos na instituição e com a comunidade, firmando assim uma rede de apoio. Nesse contexto, é necessário que sua formação seja ética, e isso implica valores como inclusiva, democrática e transparente no seu papel.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 23)

Portanto, além de desempenhar o papel socializador, a escola de educação infantil é o ambiente que também deve assegurar às crianças os aspectos de integridade física e emocional enquanto exerce a função educadora e reconhecer práticas que não condizem, apoiando-se nas legislações que regem os direitos da criança.

Em alguns casos, a escola de educação infantil torna-se o lugar alternativo para que algumas crianças tenham suas necessidades básicas garantidas, como alimentação, higienização e cuidados.

A problematização na práxis cotidiana escolar exige das políticas públicas educacionais que regem a educação como um todo, subsídios para que possibilite ao sistema

educacional desempenhar seu papel e elimine o máximo possível os obstáculos presentes em seu meio.

Com as articulações educacionais na Educação Infantil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva menciona a importância da permanência dos alunos PAEE nessa etapa na educação básica.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008, p. 16)

As políticas públicas estão sempre em movimentos dinâmicos, desde a educação infantil até o ensino superior e EJA, em todos esses degraus escolares que o aluno passa, há novas maneiras de perceber o cenário e transformá-lo.

A educação infantil na perspectiva inclusiva tem uma grande relevância no impacto educacional que refletirá por toda a vida do aluno, é nesse ambiente primário que os estímulos autônomos às funções básicas também acontecem, assim como o afetivo, a coordenação motora, o reconhecimento e a construção da identidade respeitando o tempo de desenvolvimento individual.

É possível que na educação infantil algumas das especificidades cognitivas e/ou sensoriais dos alunos comecem a ser observadas. No entanto, o processo dentro das redes de ensino deve ser cumprido de forma respeitosa e atenciosa de maneira que não rotule, não limite ou dificulte a etapa de aprendizagem do aluno.

A educação baseada nas diferenças, entende que cada aluno tem seu modo e tempo de construir suas experiências e adquirir conhecimento, e para isso é importante que haja a oferta de condições necessárias para o desenvolvimento “de todos” sem exceção.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao abordarmos a Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil, a temática se torna mais complexa para a instituição com práticas conservadoras nos anos iniciais, pois a inclusão dos alunos PAEE ainda é considerado algo novo.

A chegada das crianças com deficiência a esta etapa educacional ainda é recente em termos da formalização deste direito e muitos desafios ainda devem ser superados para que a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva se torne uma realidade na Educação Infantil” (ALVES, 2018, p. 278).

Retomamos ao conceito da Educação Inclusiva, percorrida anteriormente, em que refere a modalidade de ensino, como um fator que viabiliza o acesso e permanência da multiplicidade nas salas de aula, de modo que, todos se sintam pertencentes ao ambiente e não segregados em seus cuidados.

[...]nota-se a presença de estudos na área de Educação Infantil, no que se refere à inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, de acordo com a deficiência, na escola regular. Sobretudo, se partimos da premissa de que a educação inclusiva requer um novo olhar para a criança e a infância, como categorias sociais, historicamente construídas, que procure romper com práticas universalizadas de ensino e aprendizagem e institua outras/novas práticas que potencializem o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência. (DAVID, CAPELLINI, 2014, p. 191)

Segundo Ropoli et al. (2010, p. 8) “a educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama”. Diante do exposto, compreende-se que a diversidade pode, por vezes, ser interpretada como uma forma de rotular e agrupar os indivíduos com características semelhantes. Mas ao abraçar as multiplicidades no ambiente escolar, promove-se a compreensão de que cada indivíduo é diferente e único, contribuindo para uma visão mais abrangente das diferenças e das especificidades individuais e, esse é o real interesse da educação Inclusiva.

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência (como já nos referimos no capítulo em que tratamos das questões legais da inclusão e nos remetemos à Convenção da Guatemala). Na visão inclusiva, o ensino

diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorar convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (MANTOAN, 2015, p. 69)

A compreensão do cenário inclusivo, permite que o educador conheça seu aluno e, através da relação construída gradualmente, possa ir conhecendo suas especificidades. Uma prática pedagógica resiliente. Assim, as ações nos espaços escolares possam evitar o capacitismo e/ou ato de responsabilizar o aluno PAEE pelo fracasso ou sucesso no que se diz a respeito do desenvolvimento e ensino aprendizagem.

Logo, se evidencia que a inclusão se concretiza na medida que é possível a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais ou não. Neste sentido, os debates e estudos acerca da Educação Inclusiva, circunscrita ao nível da Educação Infantil, e mais especificamente às creches é fundante para uma proposta educativa que possua alicerces inclusivos. (LOPES, 2022, p. 1403)

Ao trabalhar com o conjunto de possibilidades dentro de uma sala de aula compreende-se que não há um manual ou uma regra que sirva para todos. O professor deve fazer o planejamento pensando no todo para uma sala heterogênea, que de acordo com Capellini e Fonseca (2017, p. 121) “as intervenções pedagógicas diferem a partir das necessidades do aluno que, por condições idiossincráticas, não são passíveis de generalização direta”.

Desse modo, ao planejar as práticas pedagógicas inclusivas é necessário frisar que o professor não está sozinho, mas que conta com uma rede colaborativa, onde a família também se inclui.

Nesse cenário de Educação Inclusiva nos anos iniciais, faz emergir discussões e uma visão macro dentro da instituição, onde em parceria com a Educação Especial, promovem estratégias tais como a equipe multidisciplinar e o trabalho colaborativo ou coensino na educação. Segundo David e Capellini (2014, p. 192) “para a criação de uma rede de apoio ao professor na classe comum, além de todos os apoios dos profissionais da escola, é necessário que a educação especial venha oferecer apoio e recursos em colaboração no ensino comum”.

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado. (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 46)

Sendo assim, a Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil, prioriza a conexão entre os profissionais atuantes em seus espaços para otimizar o sistema de ensino e de apoio aos pequenos alunos PAEE. Mas, para que o ensino colaborativo ou coensino seja eficiente e eficaz como parte do processo de ensino aprendizagem, não deve haver divisões de alunos pelos profissionais atuantes como “os meus ou seus alunos”, para que evite a separação em uma sala de aula comum onde um professor age como o principal enquanto o outro atua como ajudante (MENDES et al., 2014, p. 47).

O trabalho coletivo, compreendendo a multiplicidade da sala de aula, pode beneficiar não apenas um indivíduo, mas promover um ambiente enriquecedor para diversos alunos e professores, por meio da troca de experiências.

Na educação Infantil, o cenário lúdico, cheio de experiências, faz de conta e brincadeiras promovido em seus espaços, quando associado à abordagem da Educação Especial e Inclusiva, proporciona além da representatividade, a construção de identidade, para os alunos. Como por exemplo, a literatura infantil onde personagens diferentes em vários aspectos, influenciam princípios de empatia, amor e respeito ao próximo. Assim, a promoção da conscientização sobre as diferenças torna-se um ponto de referência importante, especialmente para que as ações educacionais empreendam a equidade e o respeito promovendo uma aprendizagem enriquecedora por meio da interação com o meio.

Ao relacionar os conceitos teóricos com as práticas da Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil, observa-se a evolução histórica educacional em considerar as crianças PAEE como um ser que constrói seus conhecimentos através das relações e da cultura que a cercam.

Seguindo essa abordagem, vale ressaltar o psicólogo russo Lev Vygotsky (1896 - 1934) que “foi um dos precursores na pesquisa sobre educação especial e, a partir disso, começou a fazer reflexões a respeito desse tema, estudando principalmente sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência” (LEITE, 2021, p. 108).

Vygotsky relata em seus escritos que limitações trazidas por crianças não as fazem deficientes, já que o grau de deficiência que as mesmas venham ter não necessariamente esteja relacionado à deficiência em si, mas dependente de conceitos e parâmetros impostos pela sociedade, afetando assim as relações sociais das crianças. (LEITE, 2021, p. 105)

Compreende-se que o desenvolvimento das crianças ocorre por meio da interação com o meio físico e social o que leva a reflexão e a criteriosidade para se criar um ambiente que promova essa interação de maneira positiva dentro dos espaços educacionais.

No trabalho de Vygotsky, ressalta-se que o processo de desenvolvimento depende da interação desse sujeito com o meio físico e social, os quais estão intimamente ligados à dimensão sócio-histórica. Ao nascer, a criança possui alguns reflexos e, aos poucos, com a interação com seu grupo social, observa-se o surgimento de algumas habilidades. Nesse processo, a criança adquirirá o controle sobre seu comportamento e desenvolverá o pensamento. Sublinha-se que tudo isso só é possível com a interação com outras pessoas, isto é, os processos psicológicos mais complexos surgem a partir da interação entre a criança e o mundo social. (LEITE, 2021, p. 110)

Vygotsky traz em seus estudos pontos importantes como a defectologia, a qual, segundo Ruppel et. al (2021, p.14), “pode ser considerada uma ciência, pois adquire um objeto de estudo que é metodologicamente delimitado: o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, com foco em suas potencialidades”.

De acordo com seus estudos da defectologia, nos casos de desenvolvimento atípico as crianças podem se beneficiar de intervenções educacionais e sociais específicas para promover seu desenvolvimento.

A defectologia realiza atualmente um trabalho ideológico semelhante ao que fizeram em seu tempo a pedagogia e a psicologia infantil, quando defendiam o postulado seguinte: a criança não é um adulto em miniatura. A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo. (VIGOTSKI, 2022, p. 31)

É importante ressaltar que “a expressão ‘defeito’ corresponde à terminologia utilizada no século XX para se referir à deficiência” (RUPPEL et al., 2021, p. 13).

Outro conceito importante de Vygotsky refere-se a teoria da Zona de Desenvolvimento, que se divide em: Real (o que a criança pode fazer sozinha), Proximal (que está em amadurecimento) e Potencial (o que a criança pode realizar com auxílio de pessoas).

O conceito exposto anteriormente remete a compreensão de que quando se afirma que se a criança precisa de ajuda para resolver uma tarefa, não significa que ela é incapaz de aprender a realizá-la sozinha, e que essa necessidade de apoio não indica falta de habilidade, mas sim uma oportunidade de aprendizado. Nesse sentido, a criança pode ter as capacidades necessárias para realizar a tarefa, mas ainda não desenvolveu totalmente essas habilidades. Portanto é necessário o olhar atento do mediador no desenvolvimento do aluno PAEE.

Para as pessoas que não possuem deficiência existe a possibilidade de ler com os olhos e falar com a boca. Porém, a cultura nos revela que também é possível ler com os dedos e falar com as mãos e a educação pode auxiliar as crianças com deficiência visual e auditiva a realizar estas e outras ações de forma alternativa e diferente. (RUPPEL et al., 2021, p. 18)

Concentrar-se nas potencialidades de cada criança, ao invés de suas limitações, constrói alicerces sólidos para habilidades e pensamento crítico durante as práticas educacionais. Dessa forma, a Educação Infantil se torna não apenas um estágio inicial, mas um período importante para moldar indivíduos capazes, independentemente de suas características específicas.

Partilho da opinião que todas as crianças são capazes de se desenvolver e evoluir, independentemente de sua condição de deficiência ou não. É a ação pedagógica que fará a diferença ao desafiar, mediar e intervir no processo de aprendizagem. Tais questões podem ser vinculadas à perspectiva de Vygotsky quando discute o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, por compreendermos que o desenvolvimento infantil independe da condição de deficiência, pois ocorre a partir das mesmas leis. Ao desafiar, intervir e mediar através da ação pedagógica, o adulto está buscando articular os conhecimentos que a criança constrói, partindo do princípio de que todos são capazes de se desenvolver e de evoluir. (ROSALEN, 2010, p. 126)

Sendo assim, as práticas na educação infantil precisam estar alinhadas com uma abordagem inclusiva, dando ênfase na importância das relações, comunicação e na organização do espaço para permitir a autonomia das crianças pequenas e bebês, assim como na participação delas nas atividades propostas.

Nesse campo de conhecimento, as experiências tomam proporções muito importantes de serem consideradas para impulsionar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Logo, trata-se, não apenas do que é ensinado que deve levar em consideração, mas também como as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das suas interações e experiências construídas.

Nessa jornada da Educação Infantil, a Educação Especial e Inclusiva torna-se essencial para que essas experiências possam ser transformadoras e contínuas.

3.1. O Cuidado entre o vínculo de Apego e a autonomia

Os estágios iniciais da vida dos bebês são caracterizados pelo desenvolvimento do vínculo de apego, estabelecendo laços emocionais significativos, principalmente com a mãe e outras pessoas próximas. Este conceito, foi inicialmente proposto pelo psicólogo John Bowlby onde destaca a importância das relações emocionais entre os bebês e seus cuidadores primários, geralmente os pais, na construção de um ambiente seguro e propício para o crescimento saudável.

Segundo Souza (2023, p. 119) “a teoria do apego foi desenvolvida por diversos pesquisadores em meados da segunda guerra mundial, porém a teoria foi disseminada e conhecida pelo John Bowlby (1907-1990), psiquiatra e psicanalista inglês, professor e pesquisador na área médica”.

A concepção entre apego e cuidar, para Bowlby se diferenciavam da seguinte forma: “o apego se limita, então, ao comportamento dirigido a alguém considerado mais capaz de fazer frente à situação, enquanto cuidar especifica o comportamento complementar para com alguém considerado menos capaz de assim agir” (BOWLBY, 2002, p. 468).

Através de suas pesquisas, o referido autor traz significativas contribuições para o campo educacional, mesmo que direcionado especificamente às mães, trazendo reflexões sobre a natureza do vínculo e a teoria de apego onde contou com a participação da psicóloga do desenvolvimento, Mary Ainsworth (1913 - 1999) .

Os trabalhos de M. Ainsworth sobre o desenvolvimento sócio emocional durante o início da vida do bebê evidenciou que o modelo de apego que uma pessoa desenvolve ao longo da primeira infância é profundamente influenciado pela maneira como os cuidadores primários o tratam, além de estar ligado a fatores temperamentais e genéticos. (DALBEN, DELL'AGLIO, 2005, p. 122)

Segundo Sanini (2006, p. 9) “desta forma, o sistema de apego é acionado para restituir o equilíbrio, tendo, assim, uma função biológica de sobrevivência. Já o comportamento de apego, caracterizar-se-ia pelos meios utilizados para alcançar esta segurança”.

Em seus estudos, Bowlby (1989, p. 121) e Ainsworth identificam como apego seguro “onde o indivíduo está confiante de que seus pais (ou figuras paternas) estarão disponíveis

oferecendo respostas e ajuda, caso ele se depare com alguma situação adversa ou amedrontadora. Essa segurança faz com que ele se sinta corajoso para explorar o mundo”.

Vale destacar que a teoria de Bowlby desempenha um papel fundamental ao esboçar as possibilidades e a significativa importância de se adotar o modelo de vínculo do apego seguro alinhado com as práticas inclusivas na Educação Infantil.

Ao estabelecermos uma conexão entre a Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil e as pesquisas conduzidas por Bowlby e Ainsworth, observa-se que os resultados do apego seguro em crianças pequenas destaca-se por promover o desenvolvimento social e emocional.

Os processos cognitivos e afetivos estão mutuamente inter relacionados e sofrem influência entre si, sendo assim o conceito de zona de desenvolvimento proximal, por exemplo, apresentado por Vygotsky (1998), refere que relações concretas entre pessoas estão associadas ao desenvolvimento das funções superiores, o que torna crucial a ajuda e o apoio promovidos pelo professor, além do simplesmente responder perguntas, mas entender a individualidade de cada aluno e suas necessidades emocionais, como estão no dia, além no olhar óbvio de tarefas e cumprimento de demandas e planejamentos. (SOUZA, 2023, p. 124)

Essa segurança emocional fornecida pelo educador permite que a criança explore o mundo de forma mais confiante, contribuindo para o desenvolvimento saudável de sua autoconfiança, autoestima e independência.

De acordo com a teoria do apego, os bebês se conectam a adultos cuidadores que dão carinho, são sensíveis e responsivos nas interações com eles e que permanecem como cuidadores consistentes durante o período de seis meses a dois anos de idade, aproximadamente. [...] Na abordagem de Bowlby, considera-se que a criança precisa de uma relação segura com seus cuidadores, pois sem isso o desenvolvimento social e emocional normal não ocorrerá. Por meio desses relacionamentos e determinará como o indivíduo se vê, o que afetará sua autoconfiança, autoestima e dependência. A criança se vincula instintivamente a quem cuide dela, com a finalidade de sobreviver, e por meio disso se desenvolve físico, social e emocionalmente. O processo de apego não é específico de gênero, pois os bebês formam vínculos com qualquer cuidador consistente que atenda integralmente suas necessidades. Segundo a teoria, a qualidade do engajamento social parece ser mais influente do que a quantidade de tempo gasto. (SOUZA, 2023, p. 120)

Os estudos na área da Educação Infantil e o desenvolvimento das crianças pequenas se ramificam em várias vertentes. Porém, quando analisadas de forma crítica e libertadora, é possível identificar conexões significativas com os princípios da Educação Especial e Inclusiva, especialmente no contexto dessa faixa etária.

Desse modo, ao explorarmos o desenvolvimento da criança pequena à luz das bases teóricas que moldam a prática na Educação Infantil, encontramos no meio pensadores importantes como Maria Montessori (1870 - 1952), Emmi Pikler (1902 - 1984) e Loris Malaguzzi (1920 - 1994) pai da abordagem “Reggio Emilia”. Todos os teóricos são considerados atemporais e amplamente debatidos no meio acadêmico e escolar.

Embora haja diversos estudos sobre práticas educacionais na primeira infância, é notável a contribuição da abordagem Pikleriana nas creches com os cuidados dos bebês e crianças bem pequenas.

Não cabe ao presente trabalho discorrer qual abordagem ou método seja o mais adequado, mas sim trazer reflexões das práticas da Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Emmi Pikler foi uma médica pediatra nascida em Viena na Áustria em 1902. Em 1927 se muda para Budapeste na Hungria onde “desenvolveu os estudos sobre as crianças, que posteriormente saíram do ambiente da saúde para o da educação, pois além de atuar como médica, também era diretora de um orfanato, o Instituto Pikler Lóczy, cujo objetivo era acolher crianças num contexto pós Segunda Guerra Mundial” (LIMA, MARCATO, 2022, p. 728).

Mesmo não declarando explicitamente seu foco na deficiência, a abordagem discute o desenvolvimento lento ou diferente, como apresentado na obra "*Abordagem Pikler: Educação Infantil*" (MOREIRA et al., 2022, p. 605).

O estudo da abordagem Pikleriana enfatiza que o suporte proporcionado às crianças com desenvolvimento lento ou diferente não deve ser diferenciado em relação às demais (MOREIRA et al., 2022, p. 608), sendo assim, ao respeitar e ajustar as práticas pedagógicas de acordo com a multiplicidade, cria-se um espaço que propicia o crescimento e aprendizado para o desenvolvimento pleno e saudável de todas as crianças, independentemente de seus ritmos.

É importante destacar que, quanto ao ritmo do desenvolvimento das crianças, deve ser levado em consideração os fatores externos que podem influenciar, como por exemplo, o período pandêmico, aspectos familiares ou socioeconômicos.

Pikler enfatizava a importância de se considerar os ritmos individuais, pois o modo de desenvolvimento infantil é diferente para cada criança e, quando comparado com o outro, pode ocorrer julgamento de suas capacidades e competências.

Consequentemente, ao valorizar o tempo e o processo individual do aluno PAEE, principalmente durante a Educação Infantil, onde os bebês e as crianças pequenas iniciam seus movimentos e conquistam autonomias nas funções motoras como engatinhar, sentar, tomar leite no copo, comer, escovar os dentes..., estabelece uma distinção em relação à abordagem de pressionar as etapas ou adotar posturas assistencialistas que possam prejudicar a autonomia desse aluno.

A abordagem centrada no respeito das diferenças e ritmos, cria um ambiente propício para o desenvolvimento autônomo e potencial, assim, ao preparar o espaço da criança é possível permitir que explore suas habilidades e capacidades de maneira livre.

Na visão pikleriana a exploração das práticas realizadas pela criança é dada por meio de movimentos espontâneos em atividades e funções, alinhados com o seu estágio de desenvolvimento. Assim, compreende-se que o desenvolvimento lento ou diferente é evidenciado por meio de uma perspectiva positiva, onde a criança é avaliada em comparação com ela mesma (MOREIRA et al., 2022, p. 608).

Nessa mesma perspectiva pikleriana, o aluno, seja PAEE ou não, segundo Moreira et al. (2022, p. 608) “necessita dominar uma base sólida para praticar e alcançar os próximos estágios de desenvolvimento e se aperfeiçoar, por ela mesma, com liberdade e autonomia e não através de condicionamentos e intervenções diretas do adulto”.

Embora em alguns casos necessite de soluções especiais conjuntas com outros profissionais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, é importante que o profissional mediador esteja atento para conhecer seus alunos e suas especificidades de modo que possa oferecer alternativas que contribuam para a equidade ao mesmo tempo que estimule a autonomia com o mínimo possível de interferência.

Evidencia-se que os tempos das etapas de desenvolvimento diferem-se muito de uma criança para outra e não podem ser vistos como julgamentos que vão determinar o futuro. A criança com desenvolvimento lento ou diferente será vista na sua singularidade como todas as crianças. Através do olhar atento da professora é possível promover um ambiente que acolha as necessidades dessas crianças e possibilite tentativas, descobertas e experiências que promovam a aquisição de novas informações pela autonomia de mover-se em liberdade e de estar nesse espaço como pertencente. (MOREIRA et al., 2022, p. 608)

Segundo Moreira et al. (2022, p. 612) “a abordagem Pikler preza pelo respeito ao tempo e ritmos nos cuidados diários básicos com as crianças, pelo vínculo estabelecido com a professora referência através de um apego seguro, pela autonomia, pelo brincar livre e pela motricidade”.

Na Educação infantil a relação do vínculo se configura como algo muito importante para as crianças pequenas, principalmente quando o vínculo afetivo se torna primordial ao acesso às respostas dos estímulos de comunicação, socialização e etc.

Em síntese, os quatros princípios da abordagem pikleriana são:

1. Valorização da atividade autônoma da criança;
2. Valorização de relação(ões) afetiva(s), privilegiada(s) e, estável (is) da criança com adultos de referências;
3. Promover na criança a tomada de consciência de si e do meio; e
4. A importância de um bom estado de saúde física e mental (SANTOS et al., 2021, p. 9).

Ao conectar os quatro princípios mencionados anteriormente com a Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil, torna-se evidente que o comprometimento e o respeito às diferenças, favorece o fortalecimento do vínculo afetivo, a promoção da interação e a criação de um ambiente onde cada criança se sinta pertencente e valorizada.

Cabe frisar que são princípios que podem se encaixar em qualquer período dentro de uma Educação Inclusiva.

Nesse sentido, o educador que guia as crianças PAEE deve cultivar cuidadosamente o vínculo de apego afetivo, a fim de evitar que se torne assistencialista e comprometa a autonomia dos pequenos.

4. A IMPORTÂNCIA DOS PROFISSIONAIS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para construir um ambiente de ensino inclusivo com parâmetros de equidade para a formação do aluno PAEE, os espaços escolares e todo sistema de ensino foram organizados para que “tais medidas vão desde o apoio logístico de modo que se garanta o acesso do aluno à escola, até a estrutura de acessibilidade que envolve os aspectos arquitetônicos, comunicacionais, administrativos, pedagógicos e atitudinais” (OLIVEIRA, GOMES, 2020, p. 405).

Devido a essas demandas que surgem na educação de ensino regular inclusivo, novos postos de trabalhos são criados para garantir o acesso e permanência dos alunos PAEE. Dentre eles, surge o profissional de apoio escolar o qual desponta como um agente educacional importante no cenário da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Mas para entender a sua real importância dentro do espaço educacional inclusivo, é necessário saber: Quem são esses profissionais? Quais suas atribuições? Quais competências e formação para a sua atuação? A partir desses questionamentos, é necessário inicialmente a compreensão de que há vários modos de se referir a esses profissionais, variando a denominação entre as políticas públicas e no meio escolar.

De acordo com Nascimento e Rocha (2022, p. 465) “[...]são utilizadas distintas nomenclaturas para se referir ao profissional que acompanha estudantes com deficiência em seu dia a dia em sala, esses profissionais são denominados como cuidadores, acompanhantes, auxiliares, estagiários, mediadores, dentre outros”.

Além disso, dependendo de quem se dirige a ele, pode ser chamado de tio ou tia, profe ou somente “o estagiário”. Atravessando as fronteiras nacionais ele é denominado *maestro sombra* em países como Colômbia, Peru e México. A polissemia do termo evidencia também uma imprecisão acerca da função e do trabalho que deve ser desenvolvido por esse profissional no espaço da escola. (RAMOS, LOCKMANN, 2021, p. 76)

Diante desse cenário de variações, há ainda a indefinição sobre as funções desses profissionais de apoio escolar, que “apesar de ser uma categoria profissional relativamente comum, ainda é invisibilizado nos espaços escolares e sua função não tem uma definição clara” (RAMOS, LOCKMANN, 2021, p. 76).

No campo legislativo, a LDB 9496/1996 no art. 58 § 1, refere-se e determina que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, p. 25). Entretanto, “ neste momento ainda não se fala de inclusão, mas sim integração” (RAMOS, LOCKMANN, 2021, p. 81).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, refere-se ao profissional como monitor ou cuidador, e dá as orientações ao sistema de ensino em disponibilizar as funções “[...]bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar”. (BRASIL, 2008, p. 17)

A Nota Técnica nº 19/2010 especifica o ofício como “os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência” (BRASIL, 2010, p. 2). Desse modo, a mesma Nota Técnica mencionada complementa que a atuação do apoio, “ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência (BRASIL, 2010, p. 2).

Com o surgimento da Lei nº 12.764/2012, Lei Berenice Piana, onde institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, surge em 2013 a Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, com fins orientadores ao sistemas de ensino de acordo com a Lei citada anteriormente. De acordo com o documento:

Para a garantia do direito à educação básica e, especificamente, à educação profissional, preconizado no inciso IV, alínea a, do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais: o atendimento educacional especializado complementar e o profissional de apoio. (BRASIL, 2013, p. 4).

Ao referir-se ao profissional de apoio, a Nota Técnica nº 24/2013, superintende a função do mesmo dentro do sistema educacional:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade. (BRASIL, 2013, p. 4)

Em 2015, a LBI traz em suas pautas o conceito do profissional de apoio como “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência. O profissional de apoio escolar pode atuar, sempre que necessário, em todas as atividades escolares, tanto em instituições públicas quanto privadas” (BRASIL, 2015, p. 16).

No art. 3 XIII, a LBI complementa “excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”. Sendo assim, as profissões legalmente estabelecidas aqui compreendidas, referem-se, principalmente, aos professores regentes e professores de AEE, nos quais não compete ao profissional de apoio adentrar a essas funções docentes, porém não detalham quais são essas técnicas e procedimentos.

No âmbito legislativo, a trajetória de nomenclaturas e atribuições desses profissionais, deixam brechas a serem debatidas e esclarecidas dentro do campo educacional, visto que, caso suas atribuições não estejam nitidamente estabelecidas, abre-se um leque de interpretações diferentes podendo gerar disfunções e atuação que possa comprometer a qualidade educacional dos alunos PAEE.

A falta de definição permite interpretações subjetivas e equívocas quanto às atribuições do Profissional de Apoio. Assim, notamos que a legislação brasileira deixa lacunas ao passo que as funções, atribuições, objetivos são apresentados de maneira ampla, sem especificações, podendo causar entraves no processo de inclusão de estudantes com deficiência. (NASCIMENTO, ROCHA, 2022, p. 464)

De acordo com as políticas públicas educacionais, como as Notas Técnicas 19/2010 e 24/2013 e a LBI de 2015, o “profissional de apoio”, como é mencionado nos documentos, ambas especificam as atividades como alimentação, higiene e locomoção.

Todavia, quanto à atribuição, os referidos documentos orientadores, deixam brechas para interpretações subjetivas tais como a Nota Técnica 24/2013 onde trata a função como “não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas

articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares” (2013, p. 4).

Essas questões demonstram como a problemática da indefinição da nomenclatura se expressa no contexto da prática: ora tem um nome, ora tem outro, embora as atribuições acabem sendo praticamente as mesmas. Dentro desse quadro de emergência de uma figura polissêmica que assume múltiplas funções no cotidiano da escola, os efeitos da emergência e as indefinições citadas ficam nítidos quando afunilamos a análise para o âmbito municipal, onde as normativas são mais estratégicas e específicas. (RAMOS, LOCKMANN, 2021, p. 85)

As políticas públicas estabelecem as atividades deste quando necessário ao estudante PAEE, de modo que, o profissional de apoio pode ser acionado quando “a necessidade específica do estudante não for atendida” (BRASIL, 2013, p. 4). Nesse ponto, é importante que esteja claro que, o acompanhante ou profissional de apoio é direito dos alunos PAEE, porém, é necessário avaliar se esse estudante necessita desse profissional.

O compromisso com o estudante PAEE, assim como as demais crianças inseridas na sala de aula, deve ser assumido pelo professor regente, desse modo, o profissional de apoio é aquele que dá suporte para o aluno o que acaba beneficiando e ajudando o professor durante sua prática.

Ao ser atribuída a função de apoio ao estudante PAEE, a Nota Técnica nº 19/2010, reconhece a importância do estímulo contínuo ao desenvolvimento da autonomia quando é pautada a retirada, aos poucos, sem prejuízo à criança em questão, do profissional de forma coletivamente decidida. Segundo o documento referido “[...] em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional” (BRASIL, 2010, p. 2).

Nesse sentido, nos remete aos conceitos teóricos do capítulo anteriormente citado, onde destaca a relação importante entre o vínculo de apego seguro e o estímulo ao desenvolvimento da autonomia, com o mínimo possível da intervenção do adulto referência.

Dessa forma, ao adotar abordagens orientadas, o profissional de apoio estimula a criança a construir relações de vínculos com outras pessoas e a se sentir seguro em situações em que ele possa se ausentar por motivos diversos precisando ser substituído, ou até mesmo quando houver uma retirada gradual de sua presença.

Na justificativa da presença do profissional de apoio, Oliveira e Gomes (2020, p. 407) ressalta que “a sua permanência está atrelada à necessidade situacional do aluno, podendo prescindir de tal apoio mediante a manifestação de sua autonomia”, logo reforça que o exercício da função deve considerar a condição funcional e não na base da deficiência do aluno PAEE assim como é também mencionado na Nota Técnica nº 19/2010.

Dentro dessa perspectiva é necessário o cuidado, por parte do profissional de apoio, para que não modifique a dinâmica de sala de aula, ou se interponha nos processos de ensino e aprendizagem, considerando o planejamento e a gestão de sala de aula, como as atividades inerentes ao professor regente. Desse modo, as estratégias de ensino são de responsabilidade do professor da sala de aula comum. No entanto, é importante que o trabalho do profissional de apoio ocorra de modo articulado ao do professor regente. Nesse sentido, ele pode auxiliar o professor de sala de aula em algumas atividades que visem à construção da autonomia do aluno. Ressaltamos que essas atividades serão planejadas e supervisionadas pelo professor regente, na medida em que estas se constituam objetivos estabelecidos para o aluno. (OLIVEIRA, GOMES, 2020, p. 408)

Entre as atribuições que também não competem ao profissional de apoio/cuidador, a Nota Técnica 19/2010 especifica que “ não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno”.

Não obstante, a nota técnica, conquanto tenha pretendido fazer dessa ressalva uma unanimidade, acabou por, novamente, silenciar quanto à formação e à identidade profissional desses sujeitos, o que manteve as contradições e as confusões em torno de seu papel e de suas qualificações ao cargo. (BEZERRA, 2020 p. 679- 680)

Em um ambiente escolar com vários desafios, é importante que as funções estejam claramente definidas para garantir que o direito à educação dos alunos PAEE em uma unidade inclusiva seja efetivamente realizado.

Para efeitos de esclarecimentos é relevante estabelecer as diferenças entre o serviço desenvolvido pelos profissionais de apoio e o de AEE. Entretanto, ambos são serviços da educação especial, que visam garantir as condições necessárias à efetivação da inclusão escolar. Por um lado, os profissionais de apoio atuam subsidiando o aluno na realização de suas atividades funcionais em todo o espaço escolar. Eles asseguram a participação no conjunto de atividades propostas pela escola, minimizando os prejuízos ou impedimentos decorrentes de funções como locomoção, higiene e alimentação. Por outro lado, os profissionais do AEE ofertam ao público alvo da educação especial um conjunto de recursos pedagógicos e de acessibilidade de natureza complementar ou suplementar, a fim de garantir seu acesso aos conteúdos da base curricular comum. Esclarecemos que os conteúdos do AEE não substituem os da escola comum. (OLIVEIRA, GOMES, 2020, p. 408)

Assim, é essencial que todos os profissionais envolvidos compreendam claramente suas responsabilidades e promovam o trabalho colaborativo, evitando sobreposição de funções. Por exemplo, o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) não substitui o professor regente, da mesma forma que o profissional de apoio não deve interferir em suas atribuições.

Portanto ao integrar-se ao sistema educacional inclusivo, é fundamental que o papel do profissional de apoio esteja claramente definido, garantindo que seu trabalho contribua efetivamente para alcançar os objetivos estabelecidos dentro da Educação Especial e Inclusiva, onde o mesmo sinta-se orientado e pertencente à equipe multidisciplinar da instituição.

A responsabilização do monitor pelos processos de inclusão na escola pode também ser visualizada quando se especula uma variedade de situações em que o mesmo pode ser exposto [...]além de atribuições profissionais, o foco emocional do monitor também é alvo da política ao especificar situações que podem ser vivenciadas, como por exemplo, num momento de crise do estudante ou emergência médica, onde claramente o profissional a ser invocado não seria o monitor de inclusão, mas como é ele quem acompanha a criança no dia-a-dia se postula que esteja preparado para essas intercorrências. (RAMOS, LOCKMANN, 2021, p. 86)

De acordo com Lima (2018, p. 43) “adquirir a consciência de classe sobre a própria condição é fundamental para a compreensão do real contexto de influências para o exercício da função laboral destes trabalhadores escolares”. Assim, para entender plenamente as influências e os desafios que enfrentam no exercício de suas funções na escola, é imprescindível que o profissional de apoio compreenda a sua própria posição dentro da estrutura escolar.

O historiador marxista britânico, Eric Hobsbawm (1917 - 2012), em sua obra “*Mundos do trabalho*” descreve que “uma classe, em sua acepção plena, só vem a existir no momento histórico em que as classes começam adquirir consciências de si próprias como tal” (HOBSBAWM, 2000, p. 34).

Essa consciência de classe permite aos trabalhadores que exercem o papel de profissional de apoio, compreendam as dinâmicas, as pressões e as diversas influências que enfrentam em seu ambiente de trabalho na escola. Isso pode incluir questões como as relações sociais, as políticas educacionais, as condições de trabalho, os desvios das funções, entre outros.

Na Educação Inclusiva a qual considera as diferenças do seu meio, todos têm seu papel e são importantes em cada um deles, no entanto, ao invisibilizar algum ofício, pode se criar barreiras na Educação Inclusiva tornando-a em uma inclusão-excludente, com falhas no processo que fortalecem a crença do conservadorismo no meio escolar, de que a Educação Inclusiva seja uma utopia.

Em suas pesquisas os autores Oliveira e Gomes (2020, p. 418), levantaram dados importantes a serem mencionados no presente trabalho, visto que contribui ao retratar a realidade que se encontra em alguns espaços escolares “ tal posicionamento se distanciava da função do profissional de apoio, preconizada pela Nota nº 19 (SEESP/GAP, 2010), bem como da Lei 13.146/2015”.

Se o papel do profissional de apoio não se centra sobre o processo de ensino dos conteúdos escolares, torna-se contraditório justificar a contratação desse profissional com base na dificuldade de aprendizagem do aluno. No entanto, identificamos na fala de alguns sujeitos da pesquisa que as dificuldades no processo de aprendizagem do aluno são observadas no instante da solicitação do profissional de apoio. Nesta pesquisa, percebemos nos discursos dos sujeitos participantes que o papel de ensinar cabe ao professor regente de sala, enquanto ao profissional de apoio seria aquele que daria o suporte ao aluno em seus aspectos funcionais e segurança. No entanto, algumas falas desses mesmos sujeitos demonstraram que o profissional de apoio seria alguém que ensinaria junto com a professora regente. [...] Destacamos também a relação entre profissional de apoio, professor regente e aluno. Quando é mencionado que o profissional de apoio deve estar bem próximo ao aluno, é necessário resguardar que a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem é do professor regente de sala. Portanto, é relevante o cuidado para que não se construam distanciamentos ou barreiras entre professor regente e o aluno em razão da presença do profissional de apoio. (OLIVEIRA, GOMES, 2020, p. 418).

Desse modo, fica evidente a extrema importância de orientações e formações contínuas que possam conduzir, todos os profissionais da educação, nas suas práticas para a qualidade educacional dos alunos PAEE. Para ser uma Educação Inclusiva é necessário o comprometimento de toda a equipe escolar.

Quanto à formação do profissional de apoio, às políticas públicas que orientam o sistema de ensino não deixam clara a formação desse profissional, portanto “não há distinção entre as necessidades específicas de cada categoria de trabalhadores descritas em seus documentos” (LIMA, 2018, p. 166)

A PNEEPEI no cap. IV intitulado “Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva” traz orientações ao sistema de ensino como “formação de professores para o atendimento educacional

especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;” (BRASIL, 2008, p. 11). Ao referir-se aos profissionais determina que “cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva[...]” (BRASIL, 2008, p. 16).

Diante do vácuo que existe para a formação, de forma clara, para os profissionais de apoio, alguns projetos de lei emergem a fim de complementar ou alterar as políticas existentes, porém, a falta de conhecimento sobre a função que esses profissionais exercem, nos remete a possíveis retrocessos na educação.

Em 2014, o Senador Vicentinho Alves apresentou o Projeto de Lei nº 288/2014, onde no Art. 58 § 6º referia a formação onde “o cuidador escolar deverá ter como formação mínima curso técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados”, tratando de um retrocesso ao considerar a educação assistencial e no campo da saúde para o aluno PAEE.

Em 2016, o Deputado Eduardo Barbosa propôs o projeto de lei nº 6.559-B IV onde o profissional de apoio “com formação mínima de nível técnico em serviços de apoio à pessoa com deficiência no ambiente escolar”. Mais tarde, em 2023, o projeto de lei nº 4.050 da Deputada Amália Barros do PL no “Art. 3º os profissionais de apoio escolar serão designados de acordo com a necessidade específica de cada aluno com deficiência e devem possuir formação em nível superior, ter qualificação e experiência comprovada para atuar na área”.

Diante do cenário de possíveis movimentações legislativas que possam regularizar a função do profissional de apoio/cuidador na escola, é importante que haja discussões e estudos sobre o assunto, de forma que a compreensão da prática, evite retrocessos ou crie uma confusão de papéis entre os profissionais docentes e especializados de outros campos de atuação como o da saúde.

Existe, assim, um cenário ainda recente dos PAIE, no qual, como a revisão de literatura aponta, há escassez de pesquisas científicas, assim como indefinições políticas e legais, o que consequentemente interfere na prática dos profissionais. Assim, faz-se necessária a investigação de como é realizado esse serviço, de que forma esse serviço acontece nas escolas, quais possíveis impactos dessa função. (LIMA, 2018, p. 23).

Segundo Lopes (2018, p. 147) “a formação mínima desse profissional pode ser o ensino médio completo, a qual seria suficiente para a função que irá desenvolver. Porém é essencial nesse serviço o processo de investimento na formação continuada, acompanhamento, supervisão e apoio constante na sua atuação”.

Portanto, é primordial que também tenha no projeto político pedagógico clareza sobre suas funções, no qual a gestão escolar possa orientar e trabalhar com estas questões da Educação Especial dentro dos espaços escolares, levando em consideração a atuação dos profissionais de apoio e suas formações contínuas para que os alunos PAEE ao serem acompanhados, quando houver necessidade, sejam respeitados em sua autonomia.

Mesmo com os obstáculos que a profissão invisibilizada enfrenta, fica ainda pelos vieses dessa trama, qual a sua contribuição para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

[...] muitas crianças não teriam sequer a condição de permanecer em ambiente escolar sem esse apoio, diante das suas necessidades e peculiaridades de inclusão. Esses profissionais passaram a desenvolver um dos papéis mais importantes no combate às práticas sociais segregadoras – a exclusão escolar. Passaram a desempenhar um papel relevante na busca da inclusão educacional – a promoção da acessibilidade e do atendimento às necessidades específicas educacionais, de comunicação, de atenção e de cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.(LIMA, 2018, p. 165)

A figura do profissional de apoio, se torna um dos agentes educacionais importantes na rede de ensino, ao ser reconhecido como um aliado dentro da educação, quando orientados e com formações contínuas, os mesmos contribuem efetivamente no ambiente escolar onde estabelecem laços seguros entre o cuidar e educar para a autonomia, favorecendo o aluno acompanhado.

Nesse sentido, cabe a reflexão que de acordo com Ramos e Lockmann (2021, p. 87) “sua construção, a definição indefinida, nos provoca a pensar quais os processos que estão ocorrendo na escola e quais suas limitações e inflexões. Não conseguimos definir o que é o monitor de inclusão, mas conseguimos observar o que não é”.

4.1. O cotidiano na educação infantil inclusiva

Como instituição social que reflete a realidade presente na sociedade, a Educação Infantil é considerada o ponto de partida educacional mesmo enquanto enfrenta os desafios significativos na construção da sua identidade. Nesse panorama, defronta as complexidades das dicotomias que permeiam entre seu histórico e a realidade presente, pautados entre educacional *versus* assistencialista, profissional *versus* parental como outras dualidades que questionam seu papel e suas funções.

Mesmo entre a desconstrução e construção identitária, a educação infantil cumpre uma função importante, segundo Lopes (2022, p. 1403) “marca também a primeira separação das crianças das famílias para uma educação complementar.[...] é uma possibilidade de continuidade de cuidados e bem-estar físico, além do ambiente familiar dando continuidade às diversas construções intelectuais”.

Nesse ingresso da Educação Infantil a criança e a família passam por um período de adaptação, nesse momento o ritmo e as reações individuais são variadas, sendo natural que a novidade do ambiente, a presença de pessoas diferentes e a rotina escolar possam causar certo estranhamento.

O protesto de separação refere-se à resposta de protesto da criança à situação durante a qual a mãe a deixa e a angústia de separação refere-se à resposta da criança por ter sido deixada por sua mãe. Bowlby definiu, ainda, algumas formas de comportamento que são indicativas de medo, despertado pela separação ou por situações, pessoas e lugares estranhos. Exemplos destes comportamentos são o olhar de cautela, inibição da ação, expressão facial assustada, tremor ou choro, busca de abrigo, esconder-se e agarrar-se a alguém. Estas formas de comportamento indicativas de medo são seguidas por três tipos de resultados previsíveis: imobilização, distância crescente de um tipo de objeto (ameaçador) e proximidade crescente de outro tipo de objeto (capaz de fornecer proteção). (RAPOPORT, PICCININI, 2001, p. 83)

Esses primeiros contatos de socialização, além do seu círculo familiar, permitem à criança construir as habilidades sociais e desenvolvimento para a expressão e compreensão do mundo ao seu redor, por isso se faz necessário o respeito aos ritmos durante a transição na adaptação da criança/mãe/educadora.

Diante deste fato, estudos no campo da educação começam a evidenciar a necessidade da escola assumir o compromisso de criar condições que favoreçam todo o processo de enfrentamento desse período de adaptação, possibilitando que os vínculos, a confiança, a socialização e a segurança possam ser fortalecidos.

Dada a largada do período da adaptação, um novo ciclo se inicia no cotidiano na Educação Infantil, e, entre os fatores importantes nesse espaço educacional destaca-se a rotina.

Ao adentrar no conceito de rotina, Barbosa (2000, p. 40) descreve a rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. Em síntese, o cotidiano na educação infantil, compreende o modelo rotineiro para conduzir as práticas

diárias como o acolhimento, a hora do lanche, a chamada, as atividades, a hora do sono e a hora da saída.

De acordo com Barbosa (2000, p. 46) “creio que essa diferenciação entre rotina e cotidiano, juntamente com a ideia de que o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela, pode abrir uma nova trajetória na compreensão da rotina pedagógica”.

Cada campo do conhecimento apresenta um diferente enfoque e recomenda um tipo de atitude frente a organização do dia-a-dia das crianças nas creches e nas pré-escolas sugerindo assim rotinas diferenciadas. Apesar de existirem estas diferenças potenciais de organização, a partir dos diferentes pontos de vista, encontramos algumas propostas de ações que podem ser consideradas os pontos fixos das rotinas. (BARBOSA, 2000, p. 132)

Em síntese, a rotina é uma ferramenta que mecaniza o dia a dia, porém, na educação, trata-se apenas de uma parte do cotidiano, visto que as complexidades e as mudanças diárias podem sugerir alterações e modificações de planejamentos.

No cotidiano da educação infantil e inclusiva, a prática em seus espaços não considera a rotina como prática determinante no seu meio. Segundo Barbosa (2000, p. 212) “portanto, as regras devem ser construídas, compartilhadas e reconstruídas continuamente. Com sua tendência à homogeneização, a rotina não tem respeitado a riqueza da diversidade, da coexistência de modos diversos de ser e de agir”.

Para discorrer sobre o cotidiano na educação infantil inclusiva, o presente trabalho retoma os conceitos teóricos nesse campo de conhecimento, no qual destaca a pesquisa do sociólogo britânico Basil Bernstein (1924/2000), que contribuiu significativamente com seus trabalhos na sociologia da educação.

Em suas pesquisas “Bernstein conclui que existem duas importantes concepções de pedagogias as quais denominou de visíveis e invisíveis (a partir do ponto de vista da criança ou do aluno)” (BARBOSA, 2000, p. 2016).

Para Bernstein, tanto as pedagogias visíveis como as invisíveis operam com conceitos como tempo, espaço e controle social. Nas pedagogias visíveis, a progressão das transmissões estão ordenadas no tempo e por regras explícitas. O currículo regula a seleção das disciplinas, os conteúdos das mesmas e sua adequação ao grupo etário. Nas invisíveis, as progressões temporais dependem das teorias de desenvolvimento interno, dos campos cognitivo, motor e afetivo, e os conteúdos são decididos coletivamente. Em uma as crianças sabem o que se espera delas, na outra, não. (BARBOSA, 2000, p. 217)

Os estudos de Bernstein quanto as diferenças entre as pedagogias visíveis e invisíveis, mostram como é estruturado o conhecimento dentro da educação, sendo as pedagogias visíveis formada por regras e a hierarquia claras, assim como a existência das punições, mesmo que o aluno não tenha a compreensão, enquanto nas pedagogias invisíveis levam em consideração as interações sociais e o modelo mais esclarecido das ações.

Embora se diferenciam uma da outra, ambas possuem rotina “isso acontece porque as instituições educacionais como um corpo social delimitado, com uma ordem social e moral, necessita assegurar a sua continuidade por meio de rituais bem definidos” (BARBOSA, 2000, p. 218).

Partindo da contribuição dos estudos de Bernstein, é possível compreender a estrutura das práticas cotidianas no sistema educacional onde as instituições educacionais podem conduzir a ambientes homogeneizados ou heterogêneos, dependendo da intensidade e da maneira que a ação da sua organização é colocada em prática.

Diante das práticas pedagógicas cotidianas na educação infantil inclusiva, a introdução da rotina escolar, que respeita as diferenças e as variações do cotidiano, pode favorecer a Educação Especial quanto ao desenvolvimento e a participação dos alunos PAEE. Isso porque reflete no cuidadoso planejamento dos ambientes, na comunicação prévia das próximas etapas da programação e nas transições entre espaços, contribuindo assim para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Os ambientes disponíveis criam variações nas rotinas, e as rotinas também marcam momentos de deslocamentos espaciais, isto é, da passagem de um ambiente para o outro, da adaptação ao novo ambiente e da sua organização após o uso. Nesses momentos, são muito utilizadas pelos educadores as canções, as frases conhecidas e outros tipos de sinalização. (BARBOSA, 2000, p. 154)

Em algumas situações o cotidiano na educação infantil e suas rotinas acabam sendo uma ferramenta de retorno positivo para que os educadores possam observar e planejar de acordo com as especificidades de seus alunos, como explicar cada etapa, ou no caso de crianças bem pequenas, a demonstração com figuras de cada momento e a pré anunciação desses movimentos ou mudanças no planejamento.

Na literatura pedagógica brasileira sobre a educação infantil, encontram-se vários exemplos de preocupação com o uso do tempo. A princípio, pode-se afirmar que ela gira em torno de duas temáticas básicas que podem ser vistas como concomitantes e complementares. Por um lado, a concepção de que é na infância que as crianças

constroem as noções temporais e, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção, e, por outro, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, características das crianças, etc. Assim a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sócio-cultural. (BARBOSA, 2000, p. 163)

De acordo com Fiorini (2017, p. 48) “conhecer a rotina significa observar as particularidades dos alunos, de que modo participam das atividades, quais habilidades apresentam e também quais são as dificuldades relacionadas à sua inclusão no contexto escolar”. A autora descreve que essas ações “podem contribuir de forma mais precisa para o direcionamento e planejamento de práticas que favorecem a inclusão do aluno com TEA” (FIORINI, 2017, p. 48).

Cada aluno, seja PAEE ou não, é único, portanto, é importante que o educador conheça o ambiente e observe o que funciona para os alunos através do cotidiano e da construção democrática da rotina. É nesse momento que o trabalho colaborativo também entra em cena.

Nesse ambiente cotidiano da educação infantil e inclusiva, o Educar e Cuidar como atos indissociáveis, possibilita que a criança se torne sujeito ativo das atividades e, ao mesmo tempo, que tenha um direcionamento respeitoso das educadoras.

Os atos de cuidado que as pessoas adultas realizam para as crianças pequenininhas constituem o próprio processo de educação. A criança conhece seu corpo e se conhece por meio daquilo que ela mesma é capaz de fazer com o corpo e por meio daquilo que os outros fazem a seu corpo. É nesse processo que ela vai criando uma compreensão de quem ela é - uma identidade. Quando a criança não é capaz de prever o que vai acontecer com ela, ela se torna refém da ação da pessoa adulta sobre seu corpo. Nessa situação, os cuidados se tornam uma fonte de angústia e insegurança para ela. Da mesma forma, quando a pessoa adulta não percebe que o educar e o cuidar são partes do mesmo ato, os momentos de cuidado se tornam uma fonte de stress para ela que busca resolver o mais rapidamente possível essas tarefas. Ao contrário, o tom de voz baixo, os gestos suaves e o compartilhamento com o bebê - e também com a criança de mais idade - do que vai acontecer com ela tornam a relação um momento de prazer para a criança e para o adulto por isso, o momento do banho, da troca e da alimentação são momentos especiais na relação da educadora com o bebê. A segurança afetiva que a criança adquire nessa relação permite que ela aproveite sossegada os momentos de atividade livre explorando seu entorno sem precisar da atenção e da direção da educadora. (MELLO, 2014, p. 50)

Os alunos que usufruem a educação infantil se desenvolvem e aprendem com o meio em que está inserido, em um ambiente com objetivo, planejamento e organizado, no contexto da inclusão, esse ambiente se transforma também em aprendizagem para a comunidade

escolar como um todo, em aspecto de equidade, resiliência, de trabalho colaborativo, de diversidade e diferenças.

Nesse trajeto inclusivo, a educadora que conduz a criança, com o menos possível de intervenção, organiza o ambiente de forma elaborada e pensada respeitosamente para que os alunos com diferentes modos de desenvolvimento, possam alcançar a autonomia dentro de seus limites.

É importante enfatizar que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, seja do bebê, seja da criança maior, sempre acontece por meio da atividade da criança: não enquanto ela espera, nem enquanto observa a educadora ou as outras crianças fazendo coisas, nem apenas ouvindo as explicações dos adultos, nem apenas recebendo o banho, sendo trocada passivamente ou recebendo a alimentação. A criança aprende quando é sujeito da atividade que a envolve e, por isso, o desafio que se apresenta ao trabalho da educadora é organizar situações e ambientes em que a criança possa, em tempo integral, e desde pequeninha, ser sujeito de atividades que provoquem e possibilitem seu desenvolvimento. (MELLO, 2014, p. 52)

Dentro dessa perspectiva educacional é possível compreender a importância do papel dentro da educação inclusiva que favorece a educação especial na educação infantil quando se reconhecem como agentes ativos do meio.

E, dessa forma, é possível promover o duplo protagonismo essencial à educação infantil de qualidade: o protagonismo da educadora como criadora de situações e ambientes que favorecem a experimentação, a movimentação e comunicação emocional com os bebês e o protagonismo dos próprios bebês, necessário à sua aprendizagem e desenvolvimento cultural e psíquico. (MELLO, 2014, p. 53)

5. METODOLOGIA

A pesquisa proposta baseou-se na metodologia qualitativa, de cunho exploratório de revisão bibliográfica e referencial teórico a partir de análise sistemática e seleção de artigos e documentos relevantes.

As plataformas utilizadas para a busca foram Scielo e Google Acadêmico, empregando palavras-chave relacionadas ao tema central do estudo. Em seguida, realizou-se uma leitura preliminar dos resumos dos artigos encontrados, considerando aqueles publicados nos últimos 10 ou 5 anos.

As principais palavras-chave empregadas ao longo do trabalho foram: educação infantil, cuidar e educar, creche, educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, políticas públicas educacionais, profissional de apoio, cuidador, agente educacional, vínculo afetivo, apego e autonomia.

Durante a leitura atenta de artigos relacionados à temática, observou-se que alguns autores e obras eram frequentemente mencionados nas referências bibliográficas. Com base nisso, a pesquisa foi direcionada para essas fontes citadas, permitindo um aprofundamento progressivo no tema. Esse processo levou à análise de capítulos fundamentais para a pesquisa nos livros dos autores como Manacorda (2010), Saviani (2010), Bowlby (2002 e 1989), Hobsbawm (2000) e Mantoan (2015).

Portanto, a pesquisa tratou-se de uma pré-análise não rígida, mas sim flexível, onde permite que o pesquisador identifique possíveis relações entre as hipóteses ou pressupostos formulados no início da pesquisa, novas hipóteses que possam surgir e as teorias relacionadas ao tema. Durante a pré-análise, o pesquisador formula e reformula hipóteses, caracterizando um processo de retomada da fase exploratória, através de uma leitura detalhada do material e do retorno às questões iniciais (CAVALCANTE et al., 2014, p. 16).

Os principais documentos normativos para fundamentar a análise desta pesquisa foram: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Enfim, para finalizar o trabalho, a pesquisa se envolveu com a coleta e organização de dados e assim foi elaborado o fichamento como apresentado no APÊNDICE 1.

6. BREVE MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES NA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL SOBRE OS PROFISSIONAIS DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os capítulos anteriores apresentam a análise da Educação Especial como um campo de conhecimento, o qual é impulsionado por vários fatores que movimentam a constituição e, moldam tanto a sua estrutura, quanto o sistema educacional em um todo. Mas, para compreender os fatores que impulsionam a área da Educação Especial, é importante analisar a dinâmica que ocorre no campo científico.

A pesquisa deste capítulo objetiva o levantamento dos dados da produção de conhecimento na Educação Especial, sobre a temática proposta, onde destaca a presença dos profissionais de apoio/monitores/agentes educacionais/apoio escolar na Educação Infantil.

Diante da necessidade de levantamento das informações necessárias para complementar a narrativa dos agentes educacionais na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, foi feita a apresentação e discussão de dados coletados em uma única unidade de análise, a Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A Revista Educação Especial, Qualis/CAPES A2, teve sua criação em 1987, com o nome de “Cadernos de Educação Especial”, sendo uma das primeiras da sua área, atualmente com 32 anos de dedicação efetiva na formação de recursos humanos para pessoas com deficiência. Em 2004, tem seu escopo e normas de circulação modificados, bem como seu nome, que passou a ser Revista Educação Especial, título que carrega até a presente data.[...]Em 2016, tem seu último ano da editoração impressa, ficando apenas com a versão eletrônica, e, em 2018, começa a ser editada trimestralmente, no intuito de dar maior agilidade e dinamicidade aos trabalhos já aprovados, para chegar aos leitores o mais rápido possível. Em 2019 passamos a adotar o volume único anual, publicação contínua. (UFSM, 2024, online)

Sendo uma das pioneiras no campo da Educação Especial, a revista mencionada disponibiliza muitas publicações, agora em versão eletrônica, que contribuem para os estudantes, pesquisadores e professores que atuam e/ou procuram conhecimento nessa área da educação. Portanto, para ter o artigo ou trabalho publicado é necessário que os autores passem pelos critérios de qualidade e contexto que o Conselho Editorial da Revista Educação Especial.

Atualmente, apenas a versão eletrônica está disponível. Publicamos aproximadamente 85 artigos por ano, em periodicidade de publicação contínua em volume único, com recebimento de fluxo contínuo de tema livre e também um

Dossiê Temático anual. A revista tem o português (Brasil) como idioma principal e inglês ou espanhol como secundários.

Tipos de trabalhos publicados: Artigos de demanda contínua, relatos de pesquisa, revisão de literatura ou estudos teóricos e Dossiês. (UFSM, 2024, online)

Para a busca na plataforma da Revista Educação Especial foram utilizadas as palavras-chave, de modo individual (por vez), “profissional de apoio”, “cuidador”, “monitor”, “apoio escolar” e “agente educacional”. Não foram filtrados nenhum período anual, deixando livre para coleta, seleção de dados e balanço de materiais disponíveis.

Para a seleção e discussão das pesquisas, foram consideradas as seguintes questões para os resultados encontrados: Qual área de conhecimento? Qual a quantidade anual de produção?

Sendo assim, tendo em vista que a Revista Educação Especial publica em média 85 artigos por ano, ambos resultados das palavras-chaves mencionadas anteriormente retornam com uma quantidade bem inferior da média de produção, conforme a tabela 1.

Tabela 1 : Resultado das pesquisas (individuais) por palavras-chaves. Revista Educação Especial.

PALAVRA-CHAVE	ÁREA DE CONHECIMENTO		TOTAL
	Educação	Saúde	
“profissional de apoio”	3 ¹	1	4
“cuidador”	6	1	7
“monitor”	3	1	4
“apoio escolar”	1 ¹		1
“agente educacional”	2		2

Fonte: elaborado pela autora, dados coletados na plataforma da REE.

Apesar da variação da nomenclatura para o mesmo posto de trabalho, a educação foi a área de conhecimento predominante em todas as palavras-chave, especialmente notável com 7

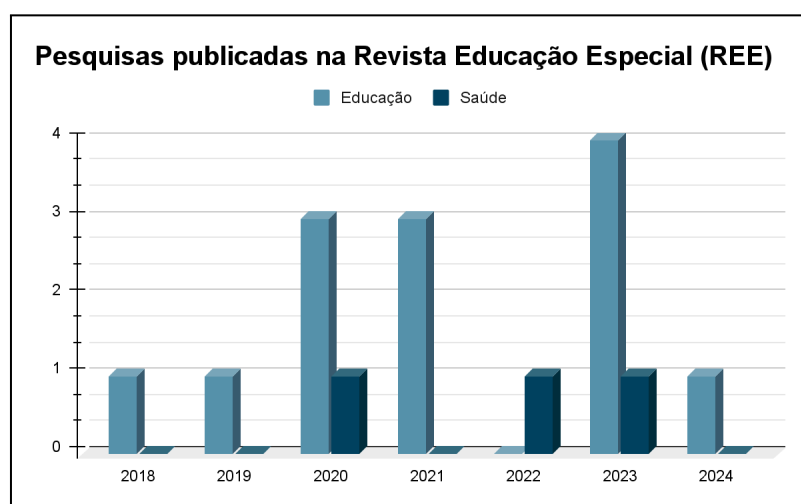
¹ Um dos artigos aparece nos dois momentos de busca, ou seja, o mesmo artigo utiliza as duas palavras-chaves.

ocorrências para “cuidador”, porém foi desconsiderado 1 artigo de 2009 que refere-se ao cuidador primário (os pais), totalizando apenas 6 resultados para essa palavra-chave.

Na saúde, foram encontradas 1 ocorrência para "profissional de apoio", 1 para "monitor" e 1 para “cuidador”.

Quanto à produção anual das pesquisas realizadas nesse campo de conhecimento, foram considerados os resultados dentro do período de 2018 a 2024 como mostrado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantidades das pesquisas publicadas por ano na REE acerca da temática.



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Em 2018, apenas um artigo foi publicado onde constavam no corpo do texto as palavras-chave 'profissional de apoio' e 'apoio escolar'. No ano seguinte, 2019, esse número se manteve em um artigo publicado. Em 2020, houve um aumento para três artigos na área da educação e um na área da saúde. Em 2021, foram publicados três artigos na área da educação, porém em 2022 há uma queda tendo apenas um artigo, sendo na área da saúde, publicado pela revista.

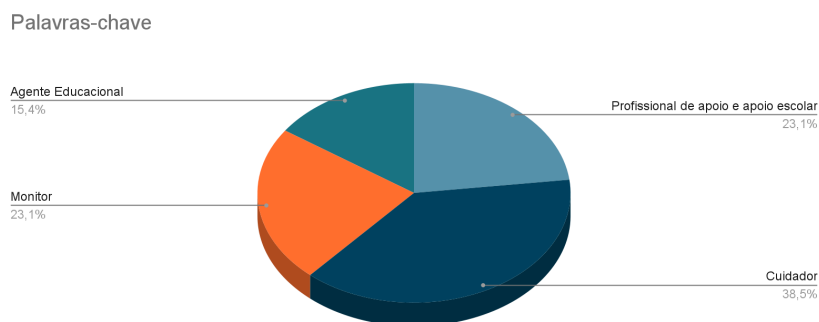
Em 2023 aumenta para 5 artigos publicados, três com a palavra-chave “cuidador”, um como “profissional de apoio” e um como “Monitor”, no ano de 2024, até a presente data dessa pesquisa, apenas um artigo foi publicado.

A investigação pelas variáveis da nomenclatura, possibilitou o levantamento preciso de todo material publicado que refere-se ao profissional em campo de atuação na Educação Especial.

Ao descontar o artigo que aparece duas vezes utilizando duas palavras-chaves

diferentes, entre o período considerado no Gráfico 1 (2018 - 2024), o total encontrado foi de 16 artigos publicados na Revista Educação Especial, sendo 13 na área da Educação.

Gráfico 2 - Percentual de Palavras-chave



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Entre elas, quatro dos artigos encontrados se referem à Educação Infantil como mostra o quadro 1 abaixo.

QUADRO 1 - Referências Bibliográficas. Palavra- chave + “educação infantil”.
2018 - 2024

PALAVRA-CHAVE	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA ENCONTRADAS
“monitor”; “educação infantil”	• SOUZA, Maria da Guia Souza; NUNES, Debora Regina de Paula. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 33, p. e67/ 1–25, 2020. • GARCIA, R. V. B.; DENARI, F. E. Formação de professores de creche e Transtorno do Espectro Autista: resultados de um curso presencial e a distância. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e19/1–28, 2023. • BATISTA, G. de M.; MOUTINHO, A. K. Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika: o olhar docente. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 32, p. e68/ 1–22, 2019. DOI: 10.5902/1984686X36360.
“agente educacional”; “educação infantil”	• ALMEIDA, R. de C. G. de O.; GONÇALVES, A. G.; LOURENÇO, G. F. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: oferta de recursos para aluna com Paralisia Cerebral na classe comum. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e36/1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984686X63078.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024. Com base nos dados encontrados na REE.

Observa-se que o número de pesquisas produzidas pela REE que envolvem os profissionais que contribuem com a Educação Especial, principalmente na educação infantil, não foram suficientes, tendo em vista a quantidade de alunos matriculados na Educação Especial e a possível necessidade dessa mão de obra na Educação básica, conforme a Tabela 2.

**TABELA 2 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino.
2019 - 2023**

Ano	Etapa de ensino					
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082
2023	1.771.430	284.847	1.114.230	223.258	13.859	135.236

Fonte: Censo da educação básica 2023 notas estatísticas - Brasília-DF Inep/MEC 2024

Segundo o Inep (BRASIL, 2024) “considerando apenas a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 92,7% em 2019, para 95% em 2023”.

Mesmo que não seja alocado à função, pois é solicitado quando necessário, o aumento do número de alunos PAEE matriculados na rede de educação básica, pode demonstrar uma possível necessidade, temporária ou não, desses profissionais de apoio. O que faz emergir a importância de estudo e mais visibilidade a esses trabalhadores.

6.1. Análise de dados e algumas reflexões pertinentes

Para o mapeamento dos artigos sobre a temática dos profissionais de apoio, foi escolhida a plataforma Revista Educação Especial (REE) dada pela sua relevância e amplo alcance que oferece aos leitores e acadêmicos, disponibilizando, de forma eletrônica, as publicações em volume único e anual. No entanto, ao utilizar os descritores "profissional de apoio", "cuidador", "monitor", "apoio escolar" e "agente educacional", filtrando a área de atuação para "Educação", constatou-se a escassez de materiais publicados, com um total de apenas 13 artigos, como mencionado no capítulo anterior.

Os trabalhos encontrados foram analisados e organizados em formato de fichamento para melhor compreensão do material de estudo.

As fichas de tabelamento foram organizada da seguinte maneira: “PUBLICAÇÃO”, “ANO”, “TÍTULO”, “AUTOR”, “INSTITUIÇÃO”, “RESUMO”, “METODOLOGIA”, “CONCLUSÃO”, “LINK” e “PÚBLICO-ALVO”. Esses campos foram preenchidos seguindo as informações mais específicas sobre o assunto, como mostra o quadro 2.

QUADRO 2 - Ficha de tabelamento.

PUBLICAÇÃO	
ANO	
TÍTULO	
AUTOR	
INSTITUIÇÃO	
RESUMO	
METODOLOGIA	
CONCLUSÃO	
LINK	
PÚBLICO ALVO	

Fonte: Elaborado pela autora

A ficha de tabelamento colabora com a metodologia desta pesquisa, quando, ao analisar os materiais, possibilita a organização dos dados para uma próxima etapa de análise que compreende a relação do trabalhador com o meio em que atua, assim como as influências externa e interna que impactam no decorrer do tempo.

De acordo com Cavalcante et al., (2014, p. 14), ao explicar a abordagem qualitativa compreende de que “esse tipo de abordagem, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação”.

Existem diversas formas de organização do material coletado através da abordagem qualitativa, sendo a análise de conteúdo uma delas. A análise de conteúdo trata-se de uma técnica de pesquisa que permite descrever, de forma organizada, as mensagens e atitudes

presentes em um contexto, além de fazer interpretações dos dados coletados.

Assim, a relação dos 13 artigos analisados pela busca da Revista Educação Especial, a grosso modo, encontra-se no Quadro 3 e as fichas detalhadas de cada artigo (conforme modelo apresentado no Quadro 2) encontram-se no final do texto como ficha de tabelamento dos artigos encontrados.

QUADRO 3 - RELAÇÃO DE ARTIGOS

ANO	QT D.	PALAVRA-CHAVE	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2018	1	“profissional de apoio”; “apoio escolar”.	O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação	Marily Oliveira Barbosa	Pública
2020	2	“profissional de apoio”	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino	Luiza Pinheiro Leão Vicari e Mônica Maria Farid Rahme	Pública
2023			Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola	Carolina Rizzotto Schirmer et al.	Pública
2019	5	“cuidador”	Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika: o olhar docente	Gessivania de Moura Batista; Ana Karina Moutinho.	Pública
2020			Técnicas básicas de autoajuda para a locomoção de alunos cegos em ambientes escolares: proposta de treinamento e avaliação	Loiane Maria Zengo Orbolato; Eduardo José Manzini.	Pública
2020			Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo.	Maria da Guia Souza; Débora Regina de	Pública

				Paula Nunes.	
2023			Um olhar às narrativas dos pais de crianças com TEA: compreendendo os sentimentos e os desafios na busca por um atendimento adequado	Luiza Pessi Rossetti; et. al,	Pública
2023			Formação de professores de creche e Transtorno do Espectro Autista: resultados de um curso presencial e a distância	Rafael Vilas Boas Garcia; Fátima Elisabeth Denari.	Pública
2021	3	“monitor”	Acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contextos rurais	Leonardo Bigolin Jantsch; et. al	Pública
2023			Sexualidade: Ações e Representações a partir do Movimento de Autogestão e Autodefensoria da APAE	Patricia Monteiro Lima Chagas et al.	Pública
2024			Aprendizagem da Matemática por estudantes com Discalculia do Desenvolvimento: uma Revisão Sistemática da Literatura no período de 2003 a 2022	Bruno Barros dos Passos e Roberta D’Angela Menduni-Bortoloti	Pública
2021	2	“Agente Educacional”	Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: oferta de recursos para aluna com Paralisia Cerebral na classe comum	Rita de Cássia Gomes de Oliveira Almeida; et al.	Pública
			A produção da Análise do Comportamento sobre Surdez/Deficiência Auditiva em periódicos internacionais no período de 1968 a 2018	Rafael Ernesto Arruda Santos; et al.	Particular / pública

A Revista Educação Especial (REE) é um dos canais importante para a disseminação e democratização do conhecimento científico na área e as publicações contribuem para toda a comunidade acadêmica. Essas pesquisas publicadas relacionadas a um determinado objeto ou campo de estudo, podem apresentar novas maneiras de conduzir a prática na educação especial e inclusiva, trazendo a reflexão e criticidade das ações em campo, com base na teoria e prática.

Contudo, os resultados encontrados indicam a necessidade de aumentar o interesse de produção científica dos pesquisadores, voltada para a temática dos profissionais de apoio que contribuem para a Educação Especial na educação regular.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa foi possível refletir profundamente sobre as potencialidades e os desafios da inclusão educacional. Paradoxalmente, à medida que a clareza sobre determinados aspectos se desenvolvia, surgiam também novas complexidades e desafios a serem enfrentados, especialmente no cenário educacional.

Nas políticas públicas, importantes marcos legais têm avançado na equiparação dos direitos dos alunos PAEE. Contudo, ainda persistem lacunas significativas nos documentos norteadores da educação, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento e à valorização do papel do profissional de apoio.

Na rede básica de ensino, a educação especial vem ganhando força ao atuar de forma transversal dentro da perspectiva inclusiva. Entretanto, novos desafios emergem, como a indefinição de papéis (entre docentes, profissionais de apoio, escola e família), a terceirização de funções, o predomínio de abordagens assistencialistas e a carência de formação continuada para os profissionais envolvidos.

No âmbito acadêmico, a educação especial e inclusiva vem sendo abordada nas pesquisas científicas, todavia, o cargo profissional de apoio é uma classe trabalhadora pouco discutida no campo de pesquisa científica nessa categoria. Observa-se uma escassez de estudos que explorem as contribuições e os desafios enfrentados por esses profissionais. Essa lacuna evidencia a necessidade urgente de expandir a produção científica na área, não apenas para descrever práticas existentes, mas também para propor novas reflexões e soluções inovadoras.

Em meio as dicotomias no sistema educacional inclusivo, é importante que se compreenda a inclusão como um processo complexo, que vai além da simples presença do aluno no ambiente escolar e, sobretudo, uma visão crítica que ultrapasse os discursos normativos e idealizados. Porém, a realidade é outra. O que vemos são políticas fragmentadas e muitas vezes desarticuladas.

Estamos diante de um sistema que parece mais preocupado em dar a impressão de inclusivo do que em promovê-lo de fato, sendo superficialmente eficiente. Falta uma política pública efetiva, institucionalizada e de longo prazo, com um compromisso real de garantir a qualidade da educação para esse público.

A falta de um papel claramente estabelecido para o profissional de apoio, por exemplo, gera também um descompasso entre o que é planejado e o que é executado nas salas

de aula. O resultado disso é a perpetuação de uma falsa inclusão, que não atende às necessidades reais desses alunos e não prepara os profissionais para lidar com os desafios que a inclusão efetiva exige.

De fato, há uma contribuição significativa dos profissionais de apoio na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que os tornam essenciais para o sucesso da inclusão, porém acabam em um limbo de funções mal definidas e dentro de um verdadeiro jogo de empurra-empurra.

Em consequência disso, corre o risco de que, em meio a esse caos organizacional, o cargo de apoio acabe se tornando extinto devido à falta de interesse dos profissionais (baixo salários, falta de reconhecimento, falta de formação contínua, sobrecarga...) ou por ser considerado desnecessário pelas políticas educacionais e/ou serem substituído por outros profissionais.

Isso ocorre em um cenário onde a inclusão é romantizada, transformada em um conceito abstrato e distante da prática, sem o devido reconhecimento das dificuldades que ela impõe, tanto para os alunos quanto para os educadores.

A realidade é que a inclusão não pode ser tratada como um objetivo simbólico, é necessário um sistema político com ações concretas que rompam com as estruturas falidas e insuficientes que temos hoje. Sem uma política pública sólida e sem o devido comprometimento de todos, o que sobra é a ilusão de inclusão, que contribui mais para o retrocesso do que para a evolução da educação no Brasil.

Este estudo espera ter contribuído para o campo de investigação em Educação Especial, incentivando o surgimento de novas pesquisas que respondam à crescente demanda por produções científicas nessa área. Que as futuras investigações possam aprofundar o debate sobre as contribuições e o papel dos Agentes Educacionais de Apoio, fortalecendo sua prática e promovendo uma inclusão educacional verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Thais Lira França; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A metodologia de Pestalozzi e o ideário da Escola Nova**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba / Paraná, 2019.
- ALVES, Fabíola Fernanda Patrocínio. **A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção**. Educação Revista Quadrimestral. Porto Alegre, 2018.
- ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. **Creche: desafios e possibilidades. Uma proposta curricular para além do educar e cuidar**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: [Tornar a educação inclusiva](#)
- ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância**. Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Campinas SP, 2000.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.673-688, Out.-Dez., 2020.
- 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
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008a
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial**. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Brasília / DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192

BRASIL. NOTA TÉCNICA SEESP/GAB nº 19/2010. **Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino**. Brasília, 08 de setembro de 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília, 21 de março de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 228/2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas**. Senador Vicentinho Alves. BRASIL, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Home%20User/Downloads/MATE_TI_153268.pdf

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 6.559-B, DE 2016**. Deputado Eduardo Barbosa. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?jsessionid=7DB1F14DA6392BABE9F7EE804BC37B92.proposicoesWebExterno2?codteor=1632718&filename=Avulso+-PL+6559/2016

BRASIL. **PROJETO DE LEI N.º 4.050, DE 2023. Dispõe sobre a oferta de profissionais de apoio escolar especializados nas salas de aula para atendimento aos alunos com deficiência, e dá outras providências**. Deputados: Amália Barros e Jadyel Alencar. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2342312&filename=Avulso%20PL%204050/2023

BOWLBY, John. **Apego: A natureza do vínculo**. Volume 1 da trilogia: Apego e perda. Tradução de Álvaro Cabral. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 3º edição. São Paulo, 2002.

BOWLBY, John. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Tradução: Sônia Monteiro de Barros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. **A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos.** Revista Brasileira de Psicologia e Educação. Araraquara, v.19, n.1, p.107-127, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>

CASTRO, Mayara Alves de Castro; SOUZA, Alba Patrícia Passos de. **História das creches no Brasil até a Constituição de 1988.** XIV ECHE – Encontro Cearense de História da Educação IV ENHIME – Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação. Fortaleza FORTALEZA – CE, 2015.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método.** Informação & Sociedade, [S. l.], v. 24, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>. Acesso em: 27 jan. 2025.

DALBEN, Juliana Xavier; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol. 57, núm. 1, 2005, pp. 12-24 Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro.

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O ALUNO COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: caracterização da rotina escolar.** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** Olho d'água. São Paulo SP, 1998.

FULLGRAF, J. B. G. **A política de Educação Infantil no Brasil.** In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Org.). Educação infantil e formação de professores. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho. Novos estudos sobre a história operária.** Coleção Oficinas da História. Editora Paz e Terra. 4ª Edição. Tradução Waldea Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro, 2000.

LEITE, Madson Marcio de Farias. **A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem.** Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n.11, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/35929/24477>

LIMA, Brenda Mirelle Moura de Lima; MARCATO, Daniela Cristina Barros de Sousa. **Os estudos Piklerianos e suas possibilidades para uma Educação Infantil Inclusiva.** CIS - Conjecturas Inter Studies, v. 22, n. 17, p. 716–740, 2022.

LIMA, Leidy Jande Claudino. **Cuidadores escolares e inclusão educacional. Uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola.** João Pessoa, 2018.

LIMA, Maria da Luz Santos de. **Um recorte sobre a história da Educação Infantil.** Guarabira/PB, 2011.

LOPES, Aldaci Santos. **Educação Infantil na creche na perspectiva inclusiva: reflexões sobre o uso das Tecnologias Assistivas.** Revista Científica Educação, v. 7, n. 12, p. 1401–1413. Universidade do Estado da Bahia - UNEB, 2022. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/4>

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, Suely Amaral. **Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil.** Revista Magistério / Secretaria Municipal de Educação n. 3 - São Paulo: SME / DOT, 2014. Disponível em : https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Magisterio_3.pdf

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar. Unindo esforços entre educação comum e especial.** Editora EdUfscar, 2014.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf

MOISÉS, Ronaldo Rodrigues; STOCKMANN, Daniel. **A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos.** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Brasil, 2020.

MOREIRA, Kerolyn Christina; SODRÉ, Catia Lacerda; GOMES, Suzete Araujo Oliveira. **Princípios Orientadores Da Abordagem Pikler: o Olhar Pikleriano Sobre a Perspectiva Da Educação Inclusiva.** Dossiê: Bebês e Crianças com Deficiência na Educação Infantil. Revista Zero-a-Seis, v. 24, n. Especial, p. 601-617, jul/jul. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MOSER, Lilian Maria; CHARLES, Charlot Jn. **As Ideias de Rousseau Sobre a Educação Infantil e sua Contribuição para a Atualidade.** Universidade Federal de Rondônia. Revista Labirinto, Porto Velho(RO), ANO XVIII, VOL.28(JAN-JUN), N.1, 2018, P.232-246

NASCIMENTO, Priscila de Souza; ROCHA, Rícael Spirandeli. **Políticas públicas de educação inclusiva: uma perspectiva entre os profissionais de apoio escolar e estudante mediado.** Revista Educação e Políticas em Debate - v. 11, n. 1, p. 456-471, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/61629/33503>

OLIVEIRA, Francélio Angelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escolar.** REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA, Volume 17, Número 50. Rio de Janeiro, 2020.

PERSICHETO, Aline Juliana Oja; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. **Aprendizagem na infância: Diálogos entre os referenciais para a educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil e a Base Nacional comum Curricular.** Muiraquitã, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 8, n. 1, 2020.

POTT, Francielle Priscyla; LIMA, Simone Estigarribia de. **Formação docente e educação infantil. In: Formação docente para a educação infantil: experiências em curso** / Magda Sarat, Marta Coelho Castro Troquez, Thaise da Silva, org. – Dourados, MS : Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

PLETSCH, M. D. (2014). **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: NAU; EDUR.

RAMOS, Any Caroliny de Abreu; LOCKMANN, Kamila. **A emergência e a função do monitor de inclusão: Um olhar sobre as políticas oficiais.** Políticas e práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar. Editora Íthala, Curitiba, 2021.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. **O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001, 14(1), pp. 81-95. UFRGS, Porto Alegre, RS.

Revista Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/about>

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar A Escola Comum Inclusiva.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. BRASÍLIA, 2010.

ROSALEN, Patrícia Cristina. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo.** Rio Claro, 2019.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Lucimare. **Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.8, n.1, p. 11-24, Jan.-Jun., 2021.

SANINI, Cláudia. **Comportamentos indicativos de apego em criança com autismo.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Psicologia. 2006

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP; Autores Associados, 2010.

SILVA, Douglas Henrique Rodrigues; HOLMO, Graziela Cristina de Oliveira; NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. **Políticas de educação infantil: desafios a partir da criança e suas especificidades**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. esp.4, p. 2018–2030, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15937>

SILVA, Alba Valéria da; SOUSA, Jardiel Araújo de. **Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838): reflexão nas práticas pedagógico-musicais na oficina de música do Núcleo Integral à Saúde Mental do Município de Boa Vista PB**. Natal/RN, 2019

SOUZA, Patrícia Mendes Cavalcante de. **Contribuições da Teoria do Apego na Educação**. Revista Primeira Evolução (recurso eletrônico), ano 4, n.37 (fev. 2023). São Paulo: Edições Livro Alternativo, 2023. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/392/394>

SOUZA, Rosiris Pereira. **Rousseau e a educação da infância**. Revista Latino-Americana de História, vol. 6, nº 18 - ago./ dez. de 2017. Unisinos - doi: 10.4013/rlah.v6i18.691

VIGOTSKI, L.S. **Obras Completas Tomo Cinco Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf

ANEXO A _ FICHAS DE TABELAMENTO DOS ARTIGOS ANALISADOS

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial
ANO	2018
TÍTULO	O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação
AUTOR	Marily Oliveira Barbosa
INSTITUIÇÃO	UFSCAR / PÚBLICA
RESUMO	O objetivo deste estudo é analisar o ponto de vista dos profissionais de educação que atuam com o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no que diz respeito aos desafios de escolarização em ambiente de ensino regular. Para tanto, utilizou-se a pesquisa fundamentada no materialismo histórico dialético, com a pesquisa ação e estudo de caso envolvendo um estudante com TEA e as profissionais de educação, a saber: professora de sala de aula, professora do Atendimento Educacional Especializado, profissional de apoio escolar e coordenadora pedagógica. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação, entrevista e sessões reflexivas para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Como resultados, apreendemos que as profissionais que lidavam com o estudante eram favoráveis à inclusão escolar, contudo enfrentavam inúmeros desafios em atuar na docência para com o estudante. Visando auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do estudante foi construído o PEI. Esse plano possibilitou que as profissionais dialogassem sobre o estudante e sua escolarização, ampliando assim a visão das potencialidades do estudante, assim foi possível construir atitudes e atividades que auxiliassem na inclusão escolar.

METODOLOGIA	Para esta investigação, adotamos a pesquisa fundamentada no materialismo histórico dialético. [...] Para a coleta e construção dos dados utilizamos a pesquisa ação. Houve participação direta da pesquisadora com os indivíduos e fenômenos estudados. [...] Para tanto, optou-se pelo estudo de caso. O estudo de caso é, pois, um método abrangente que auxilia o pesquisador a chegar ao cerne da questão. O estudo de caso em questão diz respeito aos desafios enfrentados pelos profissionais de educação que tinham vínculo com o estudante com TEA, a saber: professora de sala de aula, professora do AEE, acompanhante especializada e coordenadora pedagógica. A escolha dos participantes da pesquisa se deu de forma não randômica. [...] No decorrer da coleta de dados foram utilizados a observação, entrevista e posteriormente sessões reflexivas para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI)⁴. A seguir explicaremos cada um desses instrumentos: O instrumento utilizado foi a observação. Para captar tais observações foi utilizado o diário de campo e a videogravação das aulas em sala e no AEE. A entrevista semiestruturada também foi utilizada na pesquisa. Dessa feita realizou-se as entrevistas na escola em dia e horário propício para elas. Todas as entrevistas foram gravadas em aparelho de MP4 e transcritas na íntegra. [...] Dessa forma, a utilização das reuniões e discussão por todos os participantes da pesquisa potencializaram os momentos de partilha e enriquecimento mútuo. Na pesquisa em questão as sessões reflexivas ocorreram de forma semanal com a duração média de 50 minutos, a fim de potencializar a discussão. Para as sessões, a pesquisadora construiu um texto sob supervisão de uma professora doutora que explicitava as características
-------------	---

	do TEA, do PEI, bem como a forma de construção desse planejamento. Os dados obtidos na pesquisa foram analisados sob a luz da análise de conteúdo. Bardin (2009, p.44) salienta que este tipo de análise tem por objetivo descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, cuja presença ou frequência de aparição das respostas pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido. A análise de conteúdo desdobrou-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.
CONCLUSÃO	O movimento de inclusão escolar de estudantes com TEA tem tido inúmeros avanços, principalmente no quesito acesso e permanência, enquanto a aprendizagem tem tido inúmeros entraves. As políticas públicas avançam na menção aos direitos e prescrevem ações que em alguns lugares se materializam, como é o caso do ambiente pesquisado. O estudante teve acesso a escola e se beneficiou das ações de permanência ao contar com apoios, tais como AEE em sua própria escola e profissional de apoio escolar exclusivo para ele. O prescrito tornou-se realidade, contudo mesmo havendo o que é preconizado na legislação brasileira houve inúmeros desafios a serem superados. Infelizmente as ações dos profissionais frente ao estudante mostrou ser um dos maiores entraves para a inclusão escolar, principalmente a falta de parceria e diálogo entre eles. Não há como culpabilizar os profissionais, visto que o atual sistema econômico dificulta a implementação de parcerias e planejamento em conjunto para com o estudante. Na escola em questão não há momento para planejamento. A carga horária é exclusiva para os profissionais atuarem com os estudantes, relegando assim a questão do planejamento para

	segundo plano. De certo, todos na escola declaram-se favoráveis a inclusão, ressaltaram que ela deve ir além dos aspectos da socialização, no entanto não houve flexibilização da metodologia para incluir o estudante, nem planejamento que o incluísse nas atividades escolares, deixando por inúmeras vezes o estudante a margem da aprendizagem escolar. Há diversos apontamentos do que deveria ser melhorado, mas não há quem faça algo para implementar tais mudanças. Os papéis profissionais ainda que definidos pela profissão são relegados a segundo plano. Assim, cotidianamente o estudante enfrentou situações de exclusão num ambiente propício para haver inclusão. Houve no decorrer da pesquisa uma intervenção com engajamento de todos, no que diz respeito às sessões reflexivas para a construção do PEI. A partir desses momentos instaurou-se na escola um tempo para pensar e construir espaços e aulas inclusivas para o estudante. Durante a construção do PEI foram salientadas potencialidades do estudante e houve realização de atividades e novos planejamentos visando efetivamente incluí-lo nas aprendizagens escolares. Percebe-se assim que para além das prescrições dos dispositivos legais, há de haver ações que acompanhem esses profissionais e suas ações para com os estudantes. Assim há de se pensar em novas formas de acompanhamento e quiçá formações condizentes com as necessidades dos professores, bem como novos estudos que desvelam formas de atuação dos profissionais da educação para com os estudantes com TEA.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24248/pdf
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da

	Educação Especial e inclusiva.
--	--------------------------------

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial
ANO	2019
TÍTULO	Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika: o olhar docente
AUTOR	Gessivania de Moura Batista; Ana Karina Moutinho.
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Pública
RESUMO	A Síndrome Congênita do Vírus Zika (SCVZ) acometeu, entre 2015 e 2018, 3.226 crianças em todo Brasil. Estas crianças nasceram com um padrão de múltiplas deficiências, incluindo déficits visuais, auditivos, motores e cognitivos. Passados três anos desde o início da epidemia, acentua-se a necessidade de discutir sobre sua inclusão escolar, uma vez que, em virtude dos agravos ocasionados pela Síndrome, o suporte social e educacional especializado é imprescindível. O objetivo do presente estudo é apresentar os resultados de uma investigação acerca dos desafios e possibilidades da docência a crianças com a SCVZ, sob a ótica de duas professoras atuantes na Educação Infantil da rede pública de ensino de Pernambuco. Utilizamos como instrumento de investigação um total de cinco entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos neste estudo apontam que os principais fatores que dificultam a inclusão de crianças com a SCVZ, reconhecidos pelas docentes são: as más condições na estrutura física da escola e a falta de conhecimento das especificidades da Síndrome. Porém, ao longo da pesquisa, quando continuavam a prospectar sobre o futuro, as profissionais consideram que diante da situação de lecionar para crianças com a SCVZ, promoveriam

	situações de inclusão, a partir do uso de materiais concretos, coloridos e de texturas. Diante dos resultados obtidos, concluímos que as professoras imaginam desafios, e até possibilidades para que docência a crianças com a SCVZ seja exitosa, porém, por falta de preparo técnico sobre a Síndrome, não conseguem traçar possibilidades de ação mais direcionadas a estimulação multissensorial cognitiva, motora e socioafetiva desses discentes.
METODOLOGIA	Participaram do estudo duas professoras de Educação Infantil que atuam na rede pública de ensino de uma Escola de Referência em Educação Especial, situada em um município da Mesorregião da Mata de Pernambuco. [...] No planejamento metodológico incluía a realização de 3 entrevistas semiestruturadas com as participantes. Cada entrevista teve como objetivo: 1) investigar acerca das informações que os docentes tinham sobre a SCVZ e suas experiências anteriores quanto a lecionar para crianças com deficiência. Nessa etapa, iniciou-se ainda a sondagem do que as participantes imaginavam acerca da docência a crianças com a SCVZ; foi solicitado nesta ocasião que trouxessem ao encontro seguinte um plano de aula considerando a inclusão de crianças com a SCVZ em sua sala de aula; 2) investigar sobre os desafios e possibilidades imaginados para a docência a crianças com a SCVZ e discutir sobre como foi pensada a aula planejada pelas docentes considerando a inclusão desse público e 3) discutir acerca das estratégias didáticas pensadas pelas participantes como eficazes na docência de crianças com a SCVZ. O estudo foi planejado em uma sequência de encontros para oportunizar um processo de reflexão às docentes sobre o tema, face o

	ineditismo da Síndrome. Embora o desenho de 3 encontros tenha sido elaborado, Dália participou apenas de duas entrevistas, porque alegou não ter disponibilidade para um terceiro encontro. A segunda entrevista de Dália incluiu os objetivos previstos para a terceira entrevista. As entrevistas ocorreram na própria Escola Recanto do Saber, em sala de aula, sem a presença de estudantes. Foi estabelecido um intervalo de ao menos uma semana entre as entrevistas, mas a definição do encontro era feita de acordo com a disponibilidade das docentes. A construção e análise dos dados seguiram os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, mediante o reconhecimento de que os objetos de investigação são únicos e contingentes ao contexto. Para tanto, as entrevistas realizadas com as duas participantes não se destinaram a uma extração de informações, e sim, foram uma ferramenta interativa que adquiriu sentido a partir da inter-relação entre pesquisador e participante (MADUREIRA; BRANCO, 2001)
CONCLUSÃO	O presente estudo buscou investigar os desafios e possibilidades da docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika imaginados por duas professoras atuantes na Educação Infantil da rede pública de ensino. Diante dos resultados obtidos foi possível identificar que o caráter inédito da Síndrome, os problemas na estrutura física da escola, a escassez de recursos didáticos e a ausência de formações continuadas, cursos e palestras sobre a SCVZ, são os principais fatores imaginados pelas participantes como dificultadores do processo de inclusão escolar a esses discentes. Conforme discutido anteriormente, diante da possibilidade de lecionar para crianças com a SCVZ, as

	profissionais apontam alguns desafios e tensões, como por exemplo: o que fazer diante da possibilidade da criança ter múltiplas deficiências ou apresentar crises convulsivas. Porém no movimento de distanciar-se do aqui-agora, ou seja, prospectar-se ao futuro, os profissionais passaram a considerar algumas possibilidades de ação. Imaginaram que para ensinar os numerais (Íris) e as formas geométricas (Dália), precisam desenvolver recursos pedagógicos concretos, coloridos e com texturas que pudessem ser sentidos pelos alunos com a Síndrome. Os profissionais enfatizaram ainda a importância de estudar sobre a SCVZ. Reconhecem que precisam conhecer as especificidades da Síndrome para saber como agir com os discentes. Cabe refletir que, embora as profissionais tenham imaginado algumas estratégias de estimulação, como por exemplo o uso de objetos coloridos e de textura, esses foram pensados com base nas experiências que elas têm na docência a crianças de Educação Infantil com desenvolvimento típico, ou com outra deficiência que não a SCVZ, porém não garantem que serão igualmente eficazes se tratando de alunos com a síndrome em questão. Com isso, julgamos que seria imprescindível que as docentes pudessem tomar conhecimento de estratégias que promovam a estimulação multissensorial, cognitiva, motora e socioafetiva desses discentes, e, para isso, o investimento em formações continuadas em parceria com profissionais da saúde torna-se muito relevante. Indubitavelmente, discutir a inclusão das crianças com a SCVZ ainda envolve muitos desafios. Ainda não se sabe ao certo sobre as deficiências, o padrão das lesões, as
--	--

	repercussões em outras áreas do organismo, e todo o desenvolvimento desses bebês que nasceram de uma gestação onde a mãe havia sido infectada por Zika. Essas são questões que estão sendo descobertas e discutidas com caráter inédito no mundo todo (BRASIL, 2017). Precisamos conceber que a inclusão escolar de crianças com a SCVZ é um novo capítulo que começa a ser escrito na história da educação brasileira, e é preciso unir forças para que esse seja escrito da maneira mais bela possível.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36360/36360
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial
ANO	2020
TÍTULO	Técnicas básicas de autoajuda para a locomoção de alunos cegos em ambientes escolares: proposta de treinamento e avaliação
AUTOR	Loiane Maria Zengo Orbolato e Eduardo José Manzini.
INSTITUIÇÃO	UNESP / Pública
RESUMO	A pesquisa objetivou avaliar um programa de treinamento de técnicas básicas de autoajuda nos ambientes escolares. Uma estudante de 13 anos, com cegueira congênita, matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental, participou do estudo. Caracteriza-se como um estudo quase experimental e baseou-se em três etapas distintas: 1) pré-teste; 2)

	intervenções; e, 3) pós-teste. Os instrumentos utilizados para avaliação dessas etapas foram os protocolos de avaliação das técnicas básicas de autoajuda. As avaliações ocorreram em três ambientes: sala de vídeo, sala de leitura e estacionamento. A análise dos dados foi quantitativa para o desempenho da estudante no pré e pós-testes e qualitativa para a descrição das intervenções. Os resultados do pré-teste indicaram que a estudante executou todos os comportamentos caracterizados como básicos das técnicas propostas, em contrapartida, não executou a maioria dos comportamentos caracterizados como específicos. As intervenções tiveram como foco o ensino e treinamento dos comportamentos que a estudante não executou e/ou executou incorretamente no pré-teste. Utilizou-se como estratégia para as intervenções: instruções verbais, físicas, modelos cinestésicos e feedback positivo. Os resultados do pós-teste indicaram que a estudante conseguiu, de maneira natural e segura, executar a maioria dos comportamentos propostos em todos os ambientes. Conclui-se que os principais fatores para o sucesso do ensino, treinamento e avaliação das técnicas propostas foram: a sistematização do programa em conjunto com o delineamento quase experimental; o uso da filmagem e das fichas de registro; a aplicação consciente do uso das estratégias de ensino; e a identificação das características da estudante para uma aprendizagem mais efetiva.
METODOLOGIA	A presente pesquisa é caracterizada como uma pesquisa quase experimental e utilizou o delineamento pré e pós-teste como procedimento metodológico para a coleta de dados (COZBY, 2003; PORTNEY; WATKINS, 2008). A

	coleta de dados ocorreu em uma escola de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para a seleção da estudante, foram estabelecidos os seguintes critérios: 1) ter diagnóstico de cegueira, garantindo a ausência de outras deficiências; 2) estar matriculado no ensino regular a partir do 6º ano; e 3) ter mais de 11 anos. Participou deste estudo uma estudante, adolescente, de 13 anos, matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental, diagnosticada com cegueira cega congênita. Os procedimentos para a coleta de dados foram realizados nas dependências da escola onde a estudante estava matriculada.
CONCLUSÃO	Tendo como objetivo avaliar o programa de treinamento de técnicas básicas de autoajuda nos ambientes escolares, as conclusões não devem recair sobre os desempenhos dos estudantes, mas o desempenho é que deve nortear a avaliação do programa. Nesse sentido, alguns itens do programa de treinamento devem ser ressaltados: 1) a escolha do delineamento; 2) o estudo exploratório; 3) uso de circuitos para avaliação; 4) a operacionalização das fichas de registro para avaliação; 5) a filmagem como forma de registro; e 6) as estratégias de ensino. Tais itens compuseram a sistematização para o treinamento e a avaliação das técnicas básicas de autoajuda. Após os resultados da implantação do programa, é possível concluir que a sistematização para o treinamento e a avaliação das técnicas básicas de autoajuda foram as principais causas do sucesso da aprendizagem da estudante. Essa sistematização, apoiada no delineamento quase experimental, proporcionou que cada técnica fosse ensinada passo a passo e monitorada e avaliada em cada uma das fases da pesquisa. O estudo exploratório permitiu que o

	desenvolvimento da pesquisa fosse pautado em situações naturais, considerando os ambientes mais utilizados pela estudante. Recomenda-se que pesquisas dessa natureza realizem esse estudo anterior ao treinamento de técnicas de orientação e mobilidade. O uso de circuitos para avaliação parece ser uma importante inovação em programas de orientação e mobilidade. A escolha de diferentes ambientes naturais de uso da estudante, como sala de leitura, sala de vídeo e estacionamento, portanto dentro da escola, foi fonte de motivação para o ensino e as técnicas aprendidas tornaram-se funcionais para a estudante. A operacionalização das fichas de registro para avaliação também foram fundamentais para a execução da pesquisa, pois cada comportamento a ser ensinado estava descrito, de forma clara e precisa, no instrumento, que serviu para a avaliação e para o ensino. A filmagem como forma de registro foi primordial para rever, analisar e avaliar as ações do programa, auxiliando na modelagem dos comportamentos. A avaliação constante e o registro dos acertos e erros foram eficazes para ampliar ou finalizar a intervenção. Outro ponto que merece destaque refere-se às estratégias de ensino aplicadas de forma consciente durante as ações do programa: as instruções verbais e físicas, e os modelos cinestésicos.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41513/pdf
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.
ANO	2020
TÍTULO	Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo.
AUTOR	Maria da Guia Souza e Débora Regina de Paula Nunes.
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
RESUMO	Estudos conduzidos no contexto da Educação Infantil (EI) revelam limitações no desenvolvimento escolar e funcional de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Há evidências de que a formação deficitária de professores se constitui em fator de peso para esses resultados. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi avaliar os efeitos de um programa de intervenção, delineado como Consultoria Colaborativa, nas práticas de ensino de uma professora da EI, que atendia um aluno de 4 anos de idade, diagnosticado com TEA. O programa de consultoria, protagonizado por uma pedagoga, foi desenvolvido em seis etapas e contou com a participação da professora de EI, já mencionada, de uma cuidadora e da avó do aluno. Com o apoio de um delineamento de pesquisa multimétodo, envolvendo coleta, análise e integração de dados, de natureza qualitativa e quantitativa, foram avaliados os efeitos do programa de capacitação, no comportamento mediador da professora, como também na participação do aluno com TEA, em três rotinas escolares distintas. Ao término do programa foram registrados aumento na frequência de ocorrência de comportamentos

	mediadores da docente e mudanças qualitativas na participação do aluno. Registros de validade social indicaram satisfação dos participantes da pesquisa quanto aos efeitos produzidos pelo programa. São colocados em discussão os efeitos promissores das práticas colaborativas na formação docente.
METODOLOGIA	Participantes—participaram do estudo Gustavo, sua professora, sua cuidadora, a avó do aluno, uma pesquisadora e uma assistente de pesquisa. Delineamento de pesquisa —a presente investigação adotou delineamento multimétodo, envolvendo a coleta, análise e integração de dados de natureza qualitativa e quantitativa em um único estudo (CRESWELL, 2007). Procedimentos concomitantes de pesquisa, derivados da pesquisa-ação e da pesquisa quase experimental intrassujeito foram utilizados. Para a pesquisa-ação foi empregado um delineamento de pesquisa, de base empírica, implicando em ação ou resolução de um problema coletivo no qual os participantes, incluindo-se o pesquisador, encontram-se diretamente envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009). A adoção dessa metodologia é justificada pela natureza colaborativa da consultoria proposta (ação interventiva), cujo objetivo é o aprimoramento da prática de ensino (problema). Para proceder à análise dos efeitos da ação empreendida, recorreu-se ao delineamento de pesquisa quase experimental intrassujeito (GAST; LEDFORD, 2014), implementado em duas etapas distintas, compondo dois conjuntos de variáveis. Na primeira etapa foram avaliados os efeitos do programa de capacitação, no comportamento mediador da professora. Em seguida, foram avaliados os

	efeitos do comportamento mediador da docente na participação do aluno nas atividades escolares. O programa de capacitação constou de 16 encontros formativos, os quais serão descritos na seção de procedimentos. O comportamento mediador da docente foi avaliado por meio da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM; LIDZ, 2003), apresentada na seção de instrumentos desse manuscrito. Os dados quantitativos produzidos pela pontuação da escala foram extraídos das sessões videografadas tanto nas fases de linha de base quanto nas de intervenção. A avaliação do nível de participação do aluno, nas atividades escolares, consistia na observação e registro de comportamentos apropriados, emitidos pelo educando, no cumprimento de rotinas propostas pelos docentes (PEREIRA; NUNES, 2018). Dentre os comportamentos apropriados, que configuravam a participação do aluno, constavam sentar-se junto aos demais colegas, atender aos comandos da professora, esperar a vez e dirigir o foco de atenção ao interlocutor. Esses dados, de natureza qualitativa, derivam de registros fotográficos e do diário de campo da consultora. Local – a pesquisa foi conduzida em uma turma regular da Educação Infantil, durante o turno vespertino, em escola da rede pública, localizada no município de Tenente Laurentino Cruz, no Estado do Rio Grande do Norte. Instrumentos – foram utilizados dois roteiros de entrevista, o Child Autism Rating Scale (CARS; PEREIRA, 2007), um diário de campo e a EAM (LIDZ, 2003), adaptada por Macêdo (2015). O primeiro roteiro de entrevista, destinado à professora, continha perguntas voltadas à formação docente, percepção/concepções sobre o modelo da educação
--	--

	inclusiva, compreensão da sintomatologia do TEA e adaptações curriculares. O segundo, proposto à avó do estudante, incluía questões que tratavam das potencialidades e déficits de Gustavo. A escala CARS (PEREIRA, 2007) foi utilizada para avaliar o grau de severidade do autismo da criança pesquisada. Foi aplicada em colaboração com a professora e a avó, no decorrer da fase de pré-linha de base. No diário de campo foram registradas as impressões da consultora, no decorrer de todo o trabalho de pesquisa. Por fim, foi utilizada a EAM 2 (LIDZ, 2003), instrumento desenvolvido por Carol Lidz, fundamentado na Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada de Feurnstein (1990; apud LIDZ, 2003).
CONCLUSÃO	Em consonância com a literatura, os dados do presente estudo sugerem que a Consultoria Colaborativa é uma prática promissora a ser adotada no contexto da Educação Infantil. Os resultados dessa pesquisa apontam que, após a implementação do programa, foram registrados aumento na frequência de ocorrência de comportamentos mediadores da professora e mudanças qualitativas na participação do aluno-alvo nas atividades escolares. Ademais, os professores envolvidos, de forma direta e indireta, mostraram-se satisfeitos com a proposta, ressaltando, particularmente, sua importância na formação docente. Apesar desses achados, é preciso ponderar sobre as limitações do estudo. Primeiro, vale destacar as limitações metodológicas do uso de delineamentos quase-experimentais de pesquisa. Embora essa metodologia se adeque a contextos naturais, lacunas podem ser evidenciadas em termos de validade interna, fragilizando a relação funcional entre as variáveis delineadas. Futuras investigações devem, portanto, considerar

	o uso de metodologias experimentais mais robustas, como delineamentos de linha de base múltipla, onde o controle experimental é ampliado. Em segundo lugar, por limitações do tempo, a consultora não pôde retornar à escola para avaliar se a professora deu prosseguimento às estratégias interventivas desenvolvidas durante a Consultoria. Como identificado no estudo de Olmedo e Walter (2015), com a saída do consultor, os professores podem não dar prosseguimento às práticas aprendidas, tornando ineficaz o programa colaborativo. Assim sendo, futuras investigações devem, como realizado no estudo de Canabarro (2018), conduzir sessões de follow-up. O terceiro ponto destacado refere-se à identificação de medidas fidedignas para avaliar o nível de participação do aluno nas rotinas, além de dados de natureza qualitativa. Nessa perspectiva, seria relevante, complementar os registros fotográficos, com registros que contabilizam o tempo de permanência do educando nas tarefas escolares. Diante das lacunas destacadas e do número reduzido de participantes nesta pesquisa, é necessária a condução de novos estudos envolvendo práticas colaborativas entre Educação Especial e ensino comum, com participantes diagnosticados com TEA.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48492/pdf
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.
PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

ANO	2023
TÍTULO	Um olhar às narrativas dos pais de crianças com TEA: compreendendo os sentimentos e os desafios na busca por um atendimento adequado
AUTOR	Luiza Pessi Rossetti, Leni DiasWeigelt, Micila Pires Chielle e Vera Elenei da Costa Somavilla.
INSTITUIÇÃO	Universidade de Santa Cruz do Sul.
RESUMO	O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, considerado um problema de saúde pública devido diagnóstico crescente mundialmente. O presente estudo buscou analisar, através das narrativas produzidas pelos pais de crianças com TEA, os sentimentos e as repercussões do diagnóstico na família, bem como as condutas tidas como adequadas em relação atendimento prestados pelos profissionais de saúde. Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva, de caráter qualitativo, desenvolvida em um município no interior do estado do Rio Grande do Sul, onde foram aplicadas entrevistas com 13 pais de crianças com TEA. Os dados foram coletados entre março e maio de 2022, nas residências e no local de trabalho dos entrevistados. Para a análise dos dados utilizou-se o método de Análise de Conteúdo, emergindo quatro categorias temáticas: reações e sentimentos diante de um diagnóstico, o TEA e as repercussões familiares e sociais, narrativas dos pais referentes aos atendimentos prestados pelos profissionais de saúde, condutas profissionais consideradas ideais. Os resultados indicaram que o diagnóstico impacta de diversas maneiras na vida dos familiares, despertando diferentes

	sentimentos, requerendo alterações na rotina e na vida social, pois a família acaba centrando suas atividades conforme as demandas da criança. Dentre as dificuldades enfrentadas, destaca-se a falta de acolhimento e apoio nos serviços de saúde, dificuldades de acesso às terapias e a escassez de profissionais especializados. Conclui-se que o cuidado efetivo a pessoa com TEA e sua família ainda possui fragilidade e os profissionais devem ser capacitados para as demandas desta condição que vem aumentando.
METODOLOGIA	A presente pesquisa é de caráter exploratório, descritivo com abordagem qualitativa, desenvolvida em um município localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul.[...] Compuseram a amostra do estudo pais e mães de crianças com TEA, as quais deveriam possuir entre 0 e 12 anos no momento da entrevista. Os critérios de inclusão foram: ser associados à organização, residir na cidade do estudo e ser o responsável pelos cuidados da criança. Quanto aos critérios de exclusão: ser genitor menor de idade de crianças com TEA. Como instrumento para a coleta de dados, optou-se por utilizar uma entrevista semiestruturada, contendo questões sobre o perfil dos participantes e questões abertas que direcionassem ao objetivo deste estudo. [...] Sendo assim, os dados foram coletados nas residências e no local de trabalho dos mesmos, entre março e maio de 2022. Para a continuidade da coleta, ocorreu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, para a manutenção do anonimato dos sujeitos, solicitou-se aos mesmos que escolhessem o nome de uma flor para codificar os dados. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas no Microsoft Office Word. Foi ofertada a possibilidade de os

	participantes receberem a transcrição por e-mail, mas nenhum solicitou. Utilizou-se o método de saturação dos dados, o qual, conforme Bardin (2011), não prejudica o resultado final do estudo. Para a análise dos dados, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo, seguindo as etapas de pré-análise com leitura compreensiva dos textos transcritos; exploração do material, buscando alcançar o núcleo de compreensão por meio da elaboração de categorias de análise; e, agrupamento de trechos de depoimentos significativos, culminando com o tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados (BARDIN, 2011). Após a organização do material, emergiram três categorias temáticas de análise, articuladas com os objetivos, questão norteadora e achados da pesquisa, sendo elas: reações e sentimentos diante de um diagnóstico, o TEA e as repercussões familiares e sociais, narrativas dos pais referentes aos atendimentos prestados pelos profissionais de saúde, condutas profissionais consideradas ideais. Em respeito aos preceitos éticos da Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que rege pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012), este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), sob o parecer número 5.163.860 em 14 de dezembro de 2021.
CONCLUSÃO	[...] O diagnóstico despertou diferentes sentimentos nos familiares, incluindo tristeza, surpresa, angústia, alívio por receberem alguma resposta e também a desesperança, evidenciada pela perda da criança idealizada. Os membros da família mais afetados foram as mães, as quais sentem-se sobrecarregadas pelas demandas apresentadas pelas

	crianças, fazendo com que abandonem os seus trabalhos. Além disso, após o diagnóstico, ocorreram muitas mudanças na família, fazendo com que os integrantes adaptassem sua rotina conforme as necessidades das crianças, deixando de frequentar certos locais, emergindo sentimento como de desamparo e depressão. Após receberem o diagnóstico, relataram realizar a busca incessante pela construção do conhecimento sobre o TEA, em meios formais e informais, incluindo com os profissionais de saúde. Porém, relataram que muitos profissionais são despreparados para o atendimento das demandas apresentadas pelas crianças. Além de carecerem de conhecimento, culminando em atitudes impróprias, os profissionais necessitam aprimorar suas características humanas, ofertando um atendimento mais empático, mais sensível e mais respeitoso, buscando fortalecer a família, que é o pilar da criança. Percebeu-se que os atendimentos particulares são prestados de forma mais adequada pelos profissionais, pois é onde encontram-se mais especialistas e profissionais experientes em atendimento a pessoas com TEA. Os pais consideram adequado, sobretudo a oferta de uma equipe multidisciplinar para atendimento a toda a família, pois a mesma precisa ser reestruturada e passa por sofrimento, necessitando de apoio psicológico, seja através de atividades em grupo ou acolhimento individual e também de instruções de como prosseguir com os cuidados. Embora existam políticas públicas bem estruturadas que garantem o acesso dos usuários aos serviços, igualdade de condições e cuidados qualificados às pessoas com TEA, existem fragilidades na sua implementação, longas e demoradas
--	---

	filas, que atrasam o acesso às terapias, sendo elas consideradas prioridades nos cuidados às crianças. Espera-se que este trabalho possa sensibilizar os profissionais que atendem as crianças com TEA e suas famílias, a partir do acolhimento, da escuta qualificada e condutas que atendam às necessidades específicas desta população, elencadas a partir da análise das narrativas dos pais que vivem o contexto, contribuindo para o bem estar desta população e a plena efetivação dos seus direitos, bem como a busca por qualificação e conhecimento a respeito do TEA.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71018/62623
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria
ANO	2023
TÍTULO	Formação de professores de creche e Transtorno do Espectro Autista: resultados de um curso presencial e a distância
AUTOR	Rafael Vilas Boas Garcia e Fátima Elisabeth Denari.
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de São Carlos
RESUMO	As leis brasileiras ao longo da história educacional apresentam a inclusão de pessoas com deficiências como desafio a ser superado na educação de qualidade para todos. No entanto, apontamentos na literatura indicam que a

	formação dos professores e as condições existentes nas práticas escolares não estão adequadas para tal movimento, especialmente em Creches. Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo elaborar, desenvolver e avaliar os resultados de um curso de formação para professores de creche voltado para alunos com Transtorno do Espectro Autista nas modalidades presencial e a distância. Apresenta-se como hipótese que um modelo didático individualizado, que incorpore aspectos fundamentais para formação de professores para educação inclusiva seja possível de replicação em modelos educacionais diferenciados e eficazes para uso por/para professores. Para tal, foi conduzida uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios presencialmente e, em seguida, em modelo EaD. Em ambas formações foi utilizado o Sistema Personalizado de Instrução (PSI) como modelo didático. Os resultados indicaram que o modelo se mostrou eficaz para formação de professores de creches nas duas modalidades. Portanto, a elaboração de um curso que tem como base o conhecimento da demanda dos professores, o uso de recursos multimídias, a divisão dos conteúdos em pequenas etapas e avaliações progressivas do repertório dos alunos-professores representa um recurso importante para formação de professores para inclusão de crianças com TEA, tanto no curso presencial, quanto no modelo EaD.
METODOLOGIA	Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios. Pesquisas dessa natureza possuem como foco principal atender a uma demanda social e também avançam em questões científicas pouco conhecidas (GIL, 2011). Destaca-se que todos os

	aspectos éticos foram seguidos conforme determinado pelo parecer aprovado com registro CAEE número 56501016.9.0000.5504.
CONCLUSÃO	Conclui-se que foi possível confirmar positivamente a hipótese de que um modelo didático individualizado, que incorpore aspectos fundamentais para formação de professores para educação inclusiva seja possível de replicação em modelos educacionais diferenciados e eficazes para uso por/para professores. Os dados obtidos indicam que o modelo PSI possibilitou replicação fidedigna e eficaz em ambos os modelos educacionais. Destaca-se que no modelo EaD foram necessárias adaptações específicas, no entanto, o modelo utilizado possui como base a flexibilidade compatível para adequações em níveis específicos, do menos para o mais complexo. Ressalta-se, também, a eficácia atingida para o objetivo proposto. Ambos os cursos representaram contexto de aprendizado na formação dos professores, independentemente do modelo educacional. Destacaram-se como limitadores na formação presencial, para pesquisas futuras, realizar uma formação que atenda diferentes questões temporais e com flexibilidade para acompanhamento de toda a comunidade escolar. No que se refere levantamento da demanda de formação de professores de creche sobre o trabalho com a criança com TEA, ressalta-se a importância deste fator na motivação dos professores. A necessidade de formação para educação inclusiva de crianças com TEA, ainda que afirmada consistentemente na literatura, precisa ser investigada, primeiramente, na opinião dos professores participantes. Além disso, é necessário se conhecer a realidade da unidade escolar e da comunidade na qual ela está inserida. Existem demandas menores que,

	em determinado grau, podem representar maior preocupação dos mesmos e, desta forma, se tornar mais importante para explicações e capacitações. Foi possível observar, além da eficácia do curso, a satisfação dos professores na realização dos mesmos. Tal fator reafirma o ponto anterior, no qual, mostra a importância de se realizar um curso com características dinâmicas, que (re)conheça a cultural da escola e acompanhe gradualmente o aprendizado dos alunos-professores. Por fim, destacou-se o sucesso na formação dos professores a partir do modelo EaD. Tal dado, reafirma a eficácia do modelo didático e a importância de se considerar as especificidades, também, do EaD. Destacaram-se as questões de uso de multimídia como recurso fundamental para relação entre teoria e prática escolar inclusiva, além da revisão das questões utilizadas para avaliar o conhecimento dos professores. Assim, os resultados obtidos na formação EaD, replicam e estendem os apontamentos da literatura sobre a importância de se utilizar uma estrutura bem elaborada na formação. Neste sentido, o modelo didático PSI mostrou-se um recurso viável para atender essa demanda. A redução significativa de evasão do curso representa um ganho considerável que reafirma os apontamentos anteriores. Tal indicador aponta que esta pesquisa possui índice de evasão de 7%, aproximadamente, enquanto que os dados da literatura apontam para 40% a 60%. Pesquisas futuras podem replicar o modelo didático utilizado de forma a evidenciar se estes indicadores se mantêm em um número maior de participantes e com outros conteúdos. Já no que se refere a aprendizagem, constatou-se que todos os professores apresentaram aprendizagem, ainda que seis participantes (dois da presencial
--	--

	e quatro da EaD) não apresentassem aprendizagem significativa. No entanto, a ausência de controle adequado das condições de ensino que viabilizaram o não seguimento das etapas de aprendizado por parte dos alunos representa uma limitação significativa para EaD. Pesquisas futuras devem organizar condições para reverter tal limitador. Esta pesquisa, que utilizou modelo educacional de formação presencial e EaD, com apresentação informatizada, possibilita, entre outros fatores, o acompanhamento gradual do aprendizado dos participantes em pequenas unidades e apresentação sucessiva dos conteúdos de acordo com o aprendizado individual dos participantes. Além disso, possibilita entender uma formação de origem social apresentada por uma escola e avaliada positivamente por professoras de uma creche, ampliando o sucesso do processo inclusivo. Constatou-se a eficácia e importância da divisão dos conteúdos em pequenos módulos, assim como a utilização das etapas propostas no modelo PSI e replicados nessa pesquisa em ambos os modelos. Com base na avaliação dos alunos-professores sobre ambas as formações, constatou-se a importância do tema no contexto atual da educação brasileira.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70212/54228
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.
PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

ANO	2021
TÍTULO	Acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contextos rurais
AUTOR	Leonardo Bigolin Jantsch, Neila Santini de Souza, Darielli Gindri Resta Fontana, Fernanda Sarturi e Ethel Bastos da Silva.
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de Santa Maria.
RESUMO	Objetivo: analisar a acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contexto rural. Método: Trata-se de um estudo quantitativo, seccional, que analisou, por meio de um banco de dados de projeto matricial, 33 crianças e adolescentes com deficiência, em idade escolar, que vivem no contexto rural de municípios do norte do Rio Grande do Sul. Utilizou-se instrumento próprio para coleta dos dados, por meio de visita domiciliar aos participantes do estudo. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva e comparação de frequência. Resultados: Das 33 crianças e adolescentes com deficiência e que vivem no contexto rural, 90,9% estão estudando e 80% delas em escola regular de ensino. Cerca de 80% das crianças e adolescentes frequentam também atendimento especializado de educação. O monitor ainda é pouco presente dentro das escolas, especialmente daquelas crianças e adolescentes com deficiência física, visual e auditiva. O transporte escolar é presente (89,7%), porém sem acessibilidade (86,2%). Conclusão: As garantias legais de acesso e acessibilidade à educação de crianças e adolescentes ainda são frágeis dentro do contexto rural. Discussões e mobilizações políticas

	e sociais são necessárias pela garantia dos direitos dessas crianças, adolescentes e suas famílias.
METODOLOGIA	O presente estudo tem como base analítica e de dados o projeto matricial denominado: “Determinantes sociais de saúde em pessoas com deficiência, famílias e rede de apoio no cenário rural: múltiplas vulnerabilidades”. No projeto matricial participaram 275 PCD, que residiam em 8 municípios, pertencentes a 15º e 19º Coordenadorias Regionais de Saúde (CRS), na região norte do Rio Grande do Sul, que possuíam mais de 70% da sua população vivendo no contexto rural. Os participantes foram PCD que residiam no meio rural com característica/contextos de ruralidade. Com o recorte do banco de dados utilizados para responder os objetivos propostos, participaram deste estudo 33 (12%) crianças e adolescentes em idade escolar (4 a 17 anos). Os participantes foram selecionados pelo acesso dos pesquisadores aos serviços da atenção primária à saúde, sendo que participaram todas as PCD que residiam no meio rural nos municípios selecionados. Os dados foram coletados por meio de um instrumento fechado que continha variáveis, utilizadas nesse estudo: Sexo, Cor, Tipo de Deficiência, Estudo, Local de Estudo, aspectos de acessibilidade associadas à educação e características do cuidador. Utilizou-se o seguinte desfecho de análise: Variável dicotômica: Estar Estudando [sim; não]. O instrumento foi aplicado, pelos pesquisadores, no domicílio das pessoas com deficiência. A coleta aconteceu no período de setembro de 2018 a junho de 2019. Os dados foram digitados em planilhas Excel, posteriormente analisados por meio da análise descritiva e analítica (comparação de frequência, sob análise do desfecho proposto). Utilizou-se teste comparação

	de frequência Qui-quadrado e Teste Exato de Fisher e nível de significância de 5%. Para análise dos dados foi utilizado o programa estatístico SPSS, versão 21.0. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (CEP/UFSM), por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº registro 69973817.4.0000.5346.
CONCLUSÃO	As crianças e adolescentes em idade escolar representam importante parcela das PCD no meio rural. Para a região do estudo, sua representatividade se caracteriza por ser, sua maioria, do sexo feminino, de cor branca e estar estudando em escola regular de ensino. O monitor escolar ainda não é uma realidade para maioria das crianças e adolescentes com deficiência que vivem no contexto rural. Elas possuem transporte escolar, por morarem longe do local de estudo, porém, na maioria das vezes, ele não possui acessibilidade. As PCD com deficiência intelectual ou múltipla são mais frequentes nas escolas, quando comparadas a crianças e adolescentes com outras deficiências (Física, Visual, Auditiva). Crianças e adolescentes com deficiência intelectual ou múltipla estudam mais frequentemente na APAE e possuem monitor escolar, quando comparadas com as crianças com deficiências físicas, visuais e auditivas. Já esses, por sua vez, encontram-se mais frequentes em escolas regulares e sem o apoio de monitores, fator esse que pode estar associado a maior desistência/evasão escolar dessa população. Ainda existem muitos entraves quanto à promoção de acesso e acessibilidade de crianças e adolescentes ao ensino regular e especializado. A presença de monitor e as adaptações físicas, como transporte

	acessível, são garantias legais que ainda se encontram pouco frequentes em cenários rurais. São essas reflexões necessárias para a discussão, mobilização e garantia das políticas públicas dessa população e suas famílias. Instigam-se novos estudos que analisem processos e reflexões que vão além do número e representatividade, aqui apresentados, mas que entendam o contexto dessa população que (sobre)vive sob as diversas vulnerabilidades do ser criança/adolescente com deficiência dentro da ruralidade.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49646/pdf
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.
ANO	2023
TÍTULO	Sexualidade: Ações e Representações a partir do Movimento de Autogestão e Autodefensoria da APAE
AUTOR	Patricia Monteiro Lima Chagas, Annie Gomes Redig e Renan Borges Cavalcanti Moreira.
INSTITUIÇÃO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
RESUMO	O presente artigo tem por finalidade realizar uma revisão integrativa dos estudos divulgados pelo movimento de Autogestão e Autodefensoria da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) Brasil, relacionados à

	sexualidade, identificando o tema nos diferentes registros divulgados ao longo dos anos. Foram encontradas revistas, projetos, cartilhas e documentos norteadores que abordam a temática. A questão que norteou o estudo foi compreender as discussões sobre sexualidade diante do movimento de autogestão e autodefensoria, que poderão servir à (re)construção do pensamento crítico e ao desenvolvimento de políticas, protocolos, recursos, programas e procedimentos que contribuam com a discussão e entendimento da sexualidade. A partir do levantamento de cinco categorias temáticas, foi possível identificar discussões sobre sexualidade, sexo, gênero e relação sexual, segurança, abuso, vida afetiva, namoro e casamento, direitos sexuais, masturbação e preconceito. Os estudos destacam a importância de trazer ao centro dos debates as percepções da sociedade e famílias, a educação em sexualidade e o direito da pessoa com deficiência de se expressar e vivenciar sua sexualidade, em um processo de desenvolvimento contínuo, por toda vida.
METODOLOGIA	Para a elaboração deste estudo, utilizamos como metodologia a revisão integrativa que “proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática”(SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p.102). Trata-se de um estudo realizado por meio de levantamento bibliográfico e baseado na experiência vivenciada pelos autores. A opção pela revisão integrativa se afirma no entendimento de que entre os meios de revisão mais utilizados, é a que permite reunir conhecimentos sobre um determinado assunto, incluindo estudos experimentais ou não e, combinando dados da literatura teórica e empírica, a fim de se buscar entender

	determinado fenômeno particular da realidade. Desta forma, a questão que norteia o estudo é identificar se o tema sexualidade é abordado no movimento de autodefensores da APAE e de que maneira. Para tanto, deu-se a busca na base de dados da Rede APAE Brasil. O levantamento dos estudos sobre sexualidade e os movimentos de autogestão autodefensoria da APAE, efetivou-se a partir de busca de materiais e publicações no site da APAE, desde os anos 2000, tendo em vista o aprofundamento das discussões neste período sobre o movimento de autodefensoria. Foram encontrados registros sobre os descritores: autogestão, autodefensoria e sexualidade em revistas, projetos, cartilhas e documentos norteadores. O critério definido para inclusão foi que o estudo sobre autogestão e autodefensoria abordasse o tema sexualidade. De maneira descritiva se deu a análise e síntese dos dados, favorecendo a observação, narrativa, descrição e classificação do conhecimento produzido em relação à temática sexualidade, destacando unidades de significado para levantamento de categorias temáticas. Pontua-se, então, que o impacto da utilização da revisão integrativa se dá não somente pelo desenvolvimento de políticas, protocolos e procedimentos, mas também no pensamento crítico que a prática diária necessita. O termo sexualidade foi encontrado em revistas, projetos, cartilhas e documentos norteadores divulgados no site da APAE, que tratam os temas autogestão e autodefensoria. Os projetos Sinergia (FENAPAES, 2009) e Águia, organizado por Braga et al (2011) trazem menções à sexualidade. O Manual Nacional de Autogestão, Autodefensoria e Família, organizado por Bernardi; Glat; Pilger; Neto (2015) faz duas referências ao
--	---

	tema. Na Coletânea de Cartas dos Autodefensores: Nossa limitação é apenas uma parte de nós (FENAPAES,2016), há uma menção ao tema sexualidade. Na Revista APAE Ciência, em formato eletrônico, com publicações do volume 1 (2015), ao volume 16 (2021), foi encontrado um artigo sobre sexualidade, no ano de 2017, volume 7, n. 1(SILVA, 2017). O documento norteador Autogestão, Autodefensoria e Família (PARREIRA, 2017), menciona oito vezes a palavra sexualidade. A Cartilha Eu tenho Direitos (FENAPAES, 2021) faz uma menção a palavra sexualidade. A Revista Autodefensoria, de 2021, em seu volume 1, não menciona a palavra sexualidade e, portanto, não foi incluída neste estudo.As informações copiladas nos documentos em formato eletrônico são um grande avanço, por tornar o processo de pesquisa mais democrático e sujeito a frequente atualizações. O percurso histórico de publicações acerca da temática sexualidade pode, inclusive, favorecer o entendimento das políticas públicas a respeito do tema sexualidade e da pessoa com deficiência intelectual ao longo do tempo.
CONCLUSÃO	Os apontamentos abordados pelo movimento de autogestão e autodefensoria buscam, ao longo dos anos, tratar o tema sexualidade trazendo à tona impressões de pais, profissionais e pessoas com deficiência intelectual, múltiplas Transtorno do Espectro Autistaassociado a impedimentos intelectuais. As expressões se dão nas falas e nas atitudes, algumas de silêncio, das histórias de vida tantas vezes invisibilizadas, com corpos negados.Todo processo de socialização acontece desde o nascimento, em um contínuo fazer educacional que se refere aos processos pedagógicos, sistemáticos, que precisam estar a

	serviço da erradicação de preconceitos e promover abertura as discussões sobre o que se sente, se espera, se deseja, de si e do outro. A educação em sexualidade traz contrapontos, falácias e posturas negativas que parte da sociedade mais conservadora e moralista construiu e, portanto, são inúmeras as barreiras a serem vencidas em relação à própria pessoa com deficiência intelectual e múltipla, seus familiares, profissionais da saúde e educação e demais agentes sociais. O movimento de autogestão e autodefensoria, no que se refere à sexualidade, se liga às questões de segurança e, reiteramos, estão intimamente ligados à educação em sexualidade, uma vez que a inexistência de uma educação sexual, especialmente nas escolas, contribui drasticamente para a violência inicial ou permanente a que muitas pessoas com deficiência, principalmente intelectual e múltipla, podem ser submetidas. Inegável serem mais vulneráveis às situações de violência e saúde sexual, sendo de fato relevante a reflexão sobre comportamentos sexuais (in)adequados, limites quanto ao toque do outro, respeito à diversidade, prevenção a infecções sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual. Colocar luz sobre o movimento da APAE de autogestão e autodefensoria, implica considerarmos o lugar de fala dos seus usuários e adentrar aspectos culturais e históricos sobre o papel da escola, do currículo, das famílias, todos com crenças e valores enraizados em uma matriz patriarcal e preconceituosa. O caminho possível só se estabelecerá através do diálogo e efetivação de políticas públicas que envolvam aspectos da sexualidade, para que enfim se tornem prática social no cotidiano. As discussões ao longo dos anos promovidas pelo movimento de autogestão e autodefensoria da APAE
--	---

	que abordam o tema sexualidade se afirmam como necessárias uma vez que as pessoas com deficiência intelectual, múltipla e Transtorno do Espectro Autista com impedimentos intelectuais continuarão a falar de sexualidade em seus fóruns, conversas informais, debates e outras oportunidades. Portanto, suprimir a palavra sexualidade de um documento norteador como na revista Autodefensoria (2021) não colabora para o fortalecimento do movimento de autogestão na atualidade. As contribuições apresentadas nos documentos consultados servem para a construção de novas diretrizes e entendimentos sobre a promoção ao diálogo e educação em sexualidade para o público assistido pela APAE.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74540/61400
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.
ANO	2023.
TÍTULO	Aprendizagem da Matemática por estudantes com Discalculia do Desenvolvimento: uma Revisão Sistemática da Literatura no período de 2003 a 2022
AUTOR	Bruno Barros dos Passos e Roberta D'Angela Menduni-Bortoloti.
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
RESUMO	Este Artigo tem como objetivos mapear pesquisas que

	trataram da aprendizagem Matemática de estudantes com Discalculia do Desenvolvimento (DD), nas teses e dissertações publicadas no período de 2003 a 2022 e evidenciar os tipos de DD nas produções investigadas. Trata-se de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), a partir de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em âmbito nacional. Para localização dos trabalhos, utilizou-se os seguintes descritores: “Discalculia”, “Discalculia do Desenvolvimento”. Tem-se como questões de pesquisa “Comotesese dissertações,publicadas no período de 2003 a 2022, abordaram o processo de aprendizagem da Matemática pelos estudantes com DD?”e “Quais os tipos de DD foram trabalhados nas produções que investigamos?”.Baseadas na análise de conteúdo, as pesquisas foram agrupadas em três categorias, a saber: Materiais manipuláveis, materiais concretos e/ou jogos em aulas de Matemática; Uso de problemas nas aulas de Matemática; Uso de tecnologias digitais nas aulas de Matemática. Os resultados apontam que as pesquisas sobre a aprendizagem da Matemática para estudantes com DD têm trazido a utilização de materiais manipuláveis, materiais concretos, jogos, resolução de problemas, bem como a utilização da tecnologia por meio de softwares e jogos digitais como auxiliares na aprendizagem desses sujeitos.E focam mais na Discalculia dos tipos operacional, practognóstica e ideognóstica. A Discalculia do tipo léxica, verbal e gráfica são muito menos trabalhadas.
METODOLOGIA	A Revisão Sistemática da Literatura (RSL)é um método sistemático que abrange, ao incluir no escopo do trabalho, o

	material que é considerado relevante para a temática e reprodutível, o que significa que as etapas desenvolvidas, se outra pessoa as replicarem deve chegar nos mesmos dados. Para isso, é necessário “identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalhos completos e registros produzidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais” (Okoli, 2015, p. 4). Iniciou-se as buscas tendo como objetivo mapear teses e dissertações publicadas no período de 2003 a 2022, pois 2003 foi o ano do primeiro trabalho online encontrado e 2022 foi o ano em que as buscas foram finalizadas, devido ao tempo para o desenvolvimento dessa pesquisa. Os descritores utilizados foram: “Discalculia”; “Discalculia do Desenvolvimento”. Feito isso, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, para a seleção das produções. Em relação ao critério de inclusão destaca-se: teses e dissertações que discutiram a aprendizagem da Matemática pelos estudantes com DD. Quanto aos critérios de exclusão, mencionam-se: referir-se a outros Transtornos Específicos de Aprendizagem; não tratar da aprendizagem da Matemática para estudantes com DD; apenas dedicar-se a avaliação das habilidades Matemáticas para identificar a predisposição à DD; estar relacionado ao Ensino Técnico e/ou Ensino Superior; trabalhos que abordem intervenções cognitivas 1; pesquisas que não autorizaram a divulgação do texto completo. Com o objetivo de selecionar o corpus de análise, realizou-se a leitura flutuante das produções priorizando títulos, resumos, capítulos de análise dos dados e as considerações finais. Feito isso, organizou-se dois bancos de dados no Excel, um para as produções acadêmicas da BDTD e outro para as produções do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
--	---

	constituindo ambos, o corpus de análise. De posse do corpus para análise, organizou-se esse material buscando a categorização, cuja característica é o agrupamento feito por semelhanças. A seguir apresentam-se com detalhes a busca em cada uma das bases e os resultados emergentes.
CONCLUSÃO	Ao final deste artigo, evidenciando-se as categorias: Materiais manipuláveis, materiais concretos e/ou jogos em aulas de Matemática; Uso de problemas nas aulas de Matemática; Uso de tecnologias digitais nas aulas de Matemática, entende-se que não existe uma dicotomia nem tão pouco uma hierarquia entre esses recursos, pois podem estar presentes separadamente ou juntos em intervenções Matemáticas para estudantes com DD. Acredita-se que esses recursos se complementam, se interconectam e juntos compõem excelentes instrumentos que os docentes e profissionais do AEE podem utilizar em sua prática. Implicações educacionais deste estudo, além de contribuir com o debate teórico na área da Educação Especial, podem ser ditas como sendo uma reflexão do processo de aprendizagem da Matemática para estudantes com DD desenvolvido por professores de Matemática e profissionais que trabalham no AEE. Essa reflexão perpassa por propostas pedagógicas que podem ajudar esses estudantes e, ao evidenciá-las propiciar aos docentes um enriquecimento de suas práticas e mudanças no contexto da sala de aula, incluindo efetivamente os estudantes com DD. Portanto, ao apresentar os resultados analisados conseguiu-se traduzir esses dados em indicações para as práticas dos professores em sala de aula com estudantes com DD. A partir da análise apresentada neste artigo, identificou-se que os materiais manipuláveis,

	materiais concretos, os jogos, os problemas ou aplicativos estiveram mais a serviço da manipulação de operações Matemáticas, indicando um trabalho com a Discalculia do tipo operacional. Em seguida, foi a Discalculia ideognóstica na intenção de desenvolver a compreensão de conceitos e entender relações. Depois, foi a Discalculia practognóstica com intuito de potencializar habilidades relacionadas a enumeração, comparação e manipulação de objetos reais ou em imagens. Posteriormente, abordaram o tipo de Discalculia verbal, ligadas a dificuldades significativas na nomeação e reconhecimento dos numerais e dos números. E por fim, exploraram os tipos de Discalculia léxica e gráfica, ou seja, relacionado a prejuízos na leitura de símbolos Matemáticos e respectivamente na escrita desses símbolos. Algumas limitações deste trabalho precisam ser evidenciadas, como: a busca em apenas duas bases de dados; a seleção de trabalhos escritos somente em âmbito nacional; restringiu-se somente a teses e dissertações e a utilização de apenas dois descritores (Discalculia e Discalculia do Desenvolvimento). Por fim, constatou-se que, ao longo do lapso temporal pesquisado, as categorias da pesquisa elaborada se constituem como objetos de estudo no campo da Educação Matemática. Porém, sinaliza-se uma demanda latente de trabalhos nessa área, buscando contribuir para as reflexões acerca da aprendizagem da Matemática para estudantes com DD. Além disso, ao analisar os trabalhos selecionados evidenciou-se que nenhuma pesquisa foi desenvolvida com estudantes com DD no Ensino Médio. Então, aponta-se também isso como uma perspectiva a ser pensada para novos estudos.
--	--

LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/85291/63657
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.
ANO	2021
TÍTULO	Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: oferta de recursos para aluna com Paralisia Cerebral na classe comum.
AUTOR	Rita de Cássia Gomes de Oliveira Almeida, Adriana Garcia Gonçalves e Gerusa Ferreira Lourenço.
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de São Carlos.
RESUMO	O presente estudo tem por objetivo analisar a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para uma aluna com Paralisia Cerebral (PC) na classe comum e sua aplicabilidade por meio do Desenho Universal (DU). O método de pesquisa utilizado seguiu os princípios da abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa colaborativa, cujos participantes foram uma professora da classe comum da educação infantil, uma agente educacional responsável em acompanhar a aluna com paralisia cerebral na classe comum, uma aluna com paralisia cerebral regularmente matriculada e os demais alunos da classe. A coleta de dados ocorreu na sala comum de uma turma da Educação Infantil e foi aplicado um Protocolo

	para observação sistemática por meio de filmagens da implementação/intervenção dos recursos de TA. Os dados obtidos mostraram que os recursos puderam ser utilizados para suprir as necessidades educacionais da aluna com PC, bem como contribuíram para melhor participação dos demais alunos. Concluiu-se que alguns recursos de TA ganharam caráter de universalização do acesso durante a realização das atividades favorecendo a participação de todos.
METODOLOGIA	O estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa colaborativa, a qual busca por meio da reflexão das problemáticas elencadas em seu contexto entre os sujeitos envolvidos, o desenvolvimento profissional, contribuindo também para um novo conhecimento científico, “tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p. 26). O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, atendendo às Resoluções CNS n. 466/2012 e n. 510/2016, por meio do CAEE: 59730516.5.0000.5504. A realização da coleta de dados ocorreu em uma classe comum da Educação Infantil –Infantil II, de uma escola municipal pertencente à Secretaria Municipal de Educação, de uma cidade de médio porte, no interior do Estado de São Paulo.
CONCLUSÃO	A realização desse estudo propiciou analisar se os recursos de TA, com base no desenho universal, podem ser utilizados para suprir as necessidades educacionais dos alunos com PC. Por meio dos procedimentos adotados

	para coleta de dados, foi plausível alcançar o objetivo quanto ao uso dos recursos de TA para os alunos com e sem deficiência, o que facilitou não só o aprendizado de todos, mas também na eliminação de barreiras, conforme se observou nas avaliações dos recursos. É importante destacar que houve momentos em que o recurso de TA ganhou caráter universal, sendo utilizado pela professora durante explicação coletiva e intervenção individual junto à aluna com paralisia cerebral. Contudo, em alguns momentos, como foi o caso da escrita para aluna com PC, houve a necessidade da confecção de um recurso de TA específico para a utilização da aluna conforme suas demandas individuais durante a grafia das palavras solicitadas pela professora. Assim, revela-se a necessidade de uma atuação ampla na proposição de recursos de TA no contexto escolar. É notável que o sucesso do aprendizado do aluno com paralisia cerebral não está somente ligado ao uso do recurso de TA, mas também na ação do professor, no como ele irá realizar as estratégias para o sucesso. No decorrer do estudo verificou-se que as instruções foram sendo seguidas tanto pela professora da classe comum como pela agente educacional ao longo dos encontros de planejamento para implementação/intervenção dos recursos de TA. Por isso a importância de entender a inclusão escolar como um processo e a necessidade do trabalho colaborativo para ocorrer cada vez mais práticas inclusivas garantindo a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem. A atuação colaborativa, assim, torna-se um dos caminhos para práticas que promovam a inclusão, eliminando quaisquer barreiras ao aluno com paralisia cerebral na aquisição dos conteúdos escolares. Dessa forma, é necessário esse trabalho em parceria entre
--	--

	os profissionais que atuam diretamente com o aluno com paralisia cerebral, para que juntos possam planejar, confeccionar, aplicar avaliar/reavaliar constantemente o que está ocorrendo na sala de aula. Foi possível observar que o trabalho da educação especial na escola não acontece de forma isolada. Assim, o modelo de atuação em ensino colaborativo permitiu uma reconfiguração do papel do professor do Atendimento Educacional Especializado em suas atribuições na oferta de melhores condições de escolarização dos alunos PAEE na rede regular de ensino e também favoreceu uma educação de qualidade a todos os alunos.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63078/pdf
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.
ANO	2021
TÍTULO	A produção da Análise do Comportamento sobre Surdez/Deficiência Auditiva em periódicos internacionais no período de 1968 a 2018
AUTOR	Rafael Ernesto Arruda Santos, Adriana Ferreira Leal e Nassim Chamel Elias.
INSTITUIÇÃO	Centros Universitário UNINASSAU e CESMAC, Maceió, AL, Brasil, Universidade Anhembi Morumbi e

	Universidade Federal de São Carlos
RESUMO	A Análise do Comportamento apresenta uma relação histórica com a Educação Especial. Entretanto, algumas revisões indicam uma baixa frequência de estudos sobre surdez e deficiência auditiva, tanto em âmbito nacional como internacional. Nesse contexto, o objetivo desse estudo foi analisar publicações sobre surdez/deficiência auditiva em periódicos internacionais de Análise do Comportamento entre os anos de 1968 a 2018. O método utilizado foi uma revisão de literatura, na qual os passos consistiram em: seleção das revistas internacionais da Association for Behavior Analysis International (ABAI); pesquisa pelos termos internacionais; leitura dos títulos e resumos para aplicação dos critérios de inclusão e exclusão; leitura completa dos textos incluídos para análise de variáveis. As variáveis analisadas foram quantitativas e qualitativas dos resultados apresentados pelos estudos e sua classificação em escolas filosóficas da história da surdez: Oralismo, Comunicação Total ou Bilinguismo. Foram selecionados 30 artigos, sendo 23 sobre pesquisa empírica e 7 sobre pesquisa teórica. Os dados apresentam uma tradição histórica de artigos sobre Análise do Comportamento e surdez ou deficiência auditiva, uma variação significativa nos temas abordados e a influência das escolas filosóficas da história da surdez, apresentando estudos sobre Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Discute-se a necessidade de aumentar estudos sobre o tema, seja aplicado ou teórico, e promover novos estudos para a reflexão da relação da Análise do Comportamento com compromissos sociais de abordagens filosóficas do ensino dos surdos

METODOLOGIA	O método consistiu de uma revisão sistemática de literatura, com passos de pesquisa definidos na procura dos artigos no site das revistas, leitura do título e resumo para aplicar critérios de inclusão e exclusão, armazenamento dos artigos incluídos, leitura integral dos textos incluídos e análise das variáveis quantitativas e qualitativas.
CONCLUSÃO	O objetivo deste capítulo foi analisar artigos sobre surdez e deficiência auditiva em periódicos internacionais de Análise do Comportamento entre os anos de 1968 a 2018. Os periódicos internacionais foram recomendados pela ABAI e pesquisados com termos do público surdo/deficiência auditiva nos campos de busca da revista. Os estudos encontrados sobre surdez/deficiência auditiva colaboram para um quadro sobre um público pouco encontrado na literatura da Análise do Comportamento (KAZDIN, 1982; NICOLINO; ZANOTTO, 2010, 2011; CEDRO; PASSARELLI; HUZIWARA, 2014; ESTEVES; LUCCHESI; ALMEIDA-VERDU, 2014; CRAVO et al., 2018). As conclusões não apresentam dados significativos sobre o ano de produção dos artigos. Os estudos têm uma prevalência por serem aplicados, experimentais, com o agente de mudança em geral sendo o próprio experimentador e o ambiente de coleta em geral é uma escola especial ou escola regular. Estes dados assemelham-se ao da literatura (ver SANTOS; ELIAS, 2019; NICOLINO; ZANOTTO, 2010, 2011). Um dado novo apresentado pelo estudo é a quantidade de estudos teóricos com a presença de explicações ou dentro da temática sobre surdez/deficiência auditiva. Santos e Elias (2019) e Nicolino e Zanotto (2011) apresentam dados aplicados na sua maioria e Nicolino e Zanotto (2010) analisam artigos de uma revista focada em estudos aplicados

	(JABA). O presente estudo, além de apresentar artigos teóricos descrevendo aspectos conceituais da língua de sinais como comportamento verbal (MICHAEL, 1982; SUNDBERG, 1991, 1993), também pode colaborar para futuras pesquisas analisando aspectos conceituais, filosóficos e sociais da comunidade surda, do uso da língua de sinais e dos debates educacionais entre Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. As respostas medidas variaram bastante entre os estudos, subdividindo os estudos empíricos em grupos uniforme ou multiforme. Os estudos multiformes apresentaram proximidade com intervenções baseadas na redução de respostas e com temas como comportamento acadêmico e saúde/segurança. Os estudos uniformes focaram mais na aquisição e fortalecimento de repertórios acadêmicos e de ensino. A importância desses dados apresenta validade externa na aplicabilidade dos princípios da Análise do Comportamento, em ambos os subgrupos. Os dados sobre a resposta medida diferenciam dos dados apresentados por Santos e Elias (2019). Enquanto neste capítulo ocorre uma variabilidade de respostas medidas, Santos e Elias (2019) apresentam dados sobre comportamento verbal e simbólico. Esses dados podem ter sido diferenciados pelo aspecto geográfico dos estudos, porém estudos realizando análises de outras revistas, locais de pesquisa ou revisando os dados de vários estudos poderiam contribuir para um panorama mais refinado das variáveis influenciadoras do modelo de pesquisa. Outro caminho seria buscar estudos sobre Análise do Comportamento em revistas sobre Educação Especial. Os três grupos de estudos (teórico, multiforme e uniforme) foram analisados segundo os crivos das filosofias educacionais da
--	--

	história da surdez (CAPOVILLA, 2000). Neste caso, os estudos da Análise do Comportamento se aproximam de filosofias oralistas ou não definem a postura filosófica. Os estudos focados em uma proposta bilíngue ou que debatem o tema tiveram pouca representatividade nos dados. Ao analisarmos a relação da Análise do Comportamento com a Comunidade Surda, podemos inferir uma efetividade dos procedimentos, delineamentos e princípios comportamentais adquiridos na história da área. Entretanto, a abordagem não se define politicamente sobre o que seria relevante para a comunidade surda: oralizar, todas as técnicas ou língua de sinais. Futuras pesquisas podem valorizar as línguas de sinais como comunicação e Cultura da Comunidade Surda, realizando análises funcionais baseadas na junção entre relevância acadêmica e política do PAEE (mais especificamente, aquelas voltadas aos surdos). As lacunas não preenchidas por esse estudo podem estar na amplitude do tema, apesar das revistas pesquisadas abordarem a Análise do Comportamento em âmbito aplicado e internacional, há possibilidades de pesquisadores da área publicarem em revistas de outros campos do conhecimento, mesmo com a temática da análise do comportamento. Futuras revisões podem ampliar o escopo desta análise da relação entre Análise do Comportamento e Surdez.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65604/pdf
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.
ANO	
TÍTULO	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino
AUTOR	Luiza Pinheiro Leão Vicari e Mônica Maria Farid Rahme.
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de Minas Gerais.
RESUMO	Esse estudo teve como objetivo analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública de Belo Horizonte/MG. O TEA é marcado por dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. O número de matrículas desses alunos aumentou nos últimos anos e a legislação brasileira passou a prever a possibilidade do acompanhamento do profissional de apoio e/ou do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com referência nesses dados, essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e buscou discutir as possibilidades e os limites do processo de inclusão escolar dos alunos com TEA. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática em duas salas de aula, entrevistas semiestruturadas e a aplicação da Escala CARS. Os resultados indicam que as profissionais reconhecem um avanço no processo de inclusão, entretanto, demonstram insegurança quanto às estratégias de ensino a serem adotadas. Além disso, não identificam apoio efetivo dos órgãos responsáveis pelo processo de

	inclusão. Os alunos com TEA passam a maior parte do tempo em sala de aula, mas poucas atividades são direcionadas para as suas especificidades. Nesses períodos, contam com o acompanhamento de auxiliares de apoio à inclusão, cujas atuações variam conforme o grau de envolvimento com o trabalho. Tais profissionais não pertencem ao quadro do magistério e recebem poucas orientações. Das seis professoras entrevistadas, apenas duas evidenciaram práticas educativas inclusivas durante o período da pesquisa, ainda que com baixa frequência.
METODOLOGIA	Esse trabalho foi submetido ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa e registrado com CAEE 79998117.4.0000.5149. Após a aprovação pelo Comitê, foi feito contato com a Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, para solicitar sua aprovação. Posteriormente, foi selecionada uma escola, considerando-se dois critérios: (1) ter alunos com TEA matriculados no 1º ciclo que fossem acompanhados pelo auxiliar de apoio à inclusão; (2) ter uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em funcionamento na escola. O foco no 1º ciclo teve relação com dois fatores. Primeiro, por marcar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, segundo, por ser o ciclo da alfabetização, que costuma representar, para a maior parte dos alunos, um momento desafiador e de diversas mudanças, tais como as modificações da sala de aula, disposição dos materiais e tipos de avaliação. (ZANATA; MARCON, 2015). Em geral, as crianças têm avaliações mais sistemáticas, usam livros didáticos na maior parte do tempo, precisam permanecer sentados por períodos mais longos e recebem atividades diárias para serem feitas em casa. As

	aulas no Ensino Fundamental eram divididas entre a professora regente, que passava a maior parte do tempo com os alunos, e a professora especializada, que permanecia 50 minutos, por dia, com a turma e era responsável pelas aulas de Ciências, Artes e Educação Física. A pesquisa foi composta por três etapas. Na primeira, foram feitas observações sistemáticas em sala de aula e nos demais ambientes da escola, como pátio, quadra e refeitório. Em seguida, foram realizadas entrevistas com os profissionais da educação; e, no terceiro momento, aplicou-se a Escala CARS -Childhood Autism Rating Scale (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1998). A investigação foi referenciada em uma abordagem qualitativa, que reconhece um “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 31). As observações foram realizadas com a turma do 1º ano durante um período de sete dias, e de nove dias a do 2º ano. As observações ocorreram durante todo o período em que os alunos encontravam-se na instituição, ou seja, das 13h às 17h30, o que inclui tanto as atividades em sala, quanto fora da sala de aula. Desta maneira, a pesquisadora pôde acompanhar os alunos em diversos ambientes escolares ao longo do dia.
CONCLUSÃO	A inclusão dos alunos com deficiência na escola regular é um processo em construção. Nesse sentido, esta pesquisa indica avanços tanto em uma esfera macro, que diz respeito ao direito à escolarização, assegurado pela legislação nos últimos anos, inclusive destacando o serviço do Atendimento Educacional Especializado, quanto em uma esfera micro, que se refere a atitudes e crenças das profissionais que atuam

	na escola. Todas as profissionais entrevistadas reconhecem a importância da educação desse público. Embora o estudo tenha delimitado a investigação de práticas educativas em duas salas, possibilitou identificar a presença de práticas orientadas por uma perspectiva inclusiva, mesmo que com baixa frequência. O estudo confirmou que o processo de inclusão ainda é visto pelas professoras como um desafio e o fato de receber um aluno com autismo gera um sentimento de insegurança e angústia, pois, muitas vezes, as profissionais não sabem como atuar e, ao mesmo tempo, conciliar a atenção dirigida a todos os alunos da sala e ao estudante com TEA. Esse resultado aproxima-se dos estudos de Azevedo e Nunes (2018) e de Nascimento, Cruz e Braun (2016). A precária formação das auxiliares de apoio à inclusão e a baixa oferta de processos formativos relacionados à sua atuação são retratados pelas professoras como lacunas no processo de inclusão. As auxiliares relatam, ainda, haverá falta de orientação sistemática para a efetivação da inclusão escolar, o que faz emergir um sentimento de solidão durante a realização das ações de acompanhamento na escola. Esta pesquisa indica, todavia, que os alunos têm passado a maior parte do tempo dentro de sala, o que pode ser considerado um avanço, ao se analisar o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA. Gomes e Mendes (2010) investigaram a situação de 33 alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e identificaram que os alunos do 1º ciclo permaneciam em sala “às vezes” -o que diminuía ainda mais as chances de aprendizagem desses alunos. É necessário assinalar que o número de matrículas dos alunos com TEA na escola comum aumentou significativamente nos últimos anos (SANTOS; ELIAS,
--	--

	2018), o que indica a ampliação da presença deste público na escola. Entretanto, assegurar somente a presença, oferecendo um serviço assistencialista que não visa à promoção da aprendizagem de conteúdos pedagógicos e à promoção da autonomia, pautado apenas na perspectiva do cuidado, pode significar que uma educação para todos não está sendo efetivamente oferecida. Assim, é fundamental articular as diferentes ações educativas desenvolvidas no interior da escola, promover espaços de formação continuada que atendam às especificidades dos diversos profissionais envolvidos e desenvolver ações, no âmbito do município, que permitam o acompanhamento dos processos de inclusão escolar. Tais fatores mostram-se essenciais para a construção de práticas educativas que se alinhem ao direito à educação.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43296/pdf
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.

PUBLICAÇÃO	Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.
ANO	2023
TÍTULO	Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola
AUTOR	Carolina Rizzotto Schirmer, Leila Regina d'Oliveira de Paula

	Nunes, Stefhanny Pauliminyetrick Nascimento Silva e Maria Gabriela Lopes Araújo
INSTITUIÇÃO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
RESUMO	Em 2008, foi criado pelo MEC o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público da Educação Especial. Frente ao exposto, foram realizadas entrevistas gravadas com 18 professoras dessas Salas com o propósito de descrever como as professoras das SRM relatam a percepção das professoras de salas regulares acerca do trabalho realizado nessas SRM; a interação dessas professoras especialistas com as professoras das salas comuns, com os estagiários e com as famílias, e as atribuições das professoras das SRM. Uma análise temática das transcrições mostrou que tanto as professoras das salas regulares quanto os gestores não têm clareza acerca das funções dessas Salas e possuem expectativas equivocadas com relação ao trabalho lá desenvolvido; a frequência e duração das reuniões dos professores de SRM com as docentes das salas de aula regulares, bem como os locais onde tais reuniões ocorreram, não eram adequados; a interação das docentes das SRM com as famílias e com os estagiários foi considerada proveitosa; dentre as atribuições dessas professoras destacam-se: fazer adaptações de materiais e atividades pedagógicos para os alunos com deficiência, organizar o Plano Educacional Individualizado, demonstrar outras maneiras de apresentar determinados conteúdos programáticos, trazendo materiais e jogos como recursos, promover curso de formação acerca de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa,

	realizar a adaptação de provas empregando frequentemente recursos de Comunicação Alternativa. Além disso, as professoras de SRM revelaram que o professor de sala comum e as famílias desconhecem as funções do professor de AEE.
METODOLOGIA	Participantes.4 Dezoito professoras da SRM, uma auxiliar de pesquisa, duas mestrandas, duas pesquisadoras de uma universidade pública de uma cidade da região sudeste, além da equipe da OVAT, composta por cinco professoras. As professoras possuíam idades entre 30 e 49 anos e atuavam no magistério, em média, entre seis e quinze anos. Sendo que setenta e dois por cento das professoras trabalhavam nas SRM por um período igual ou menor que três anos. Antes disso, a maioria atuava como regente em classe comum. Apenas uma professora não possuía graduação em Pedagogia e todas tinham Especialização. As 18 professoras já haviam frequentado algum curso sobre CAA, sendo que essa formação foi ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. A maioria trabalhava apenas um período na SRM e atendia em torno de 15 alunos, e a variação era de seis a vinte e quatro alunos. Local: o estudo foi desenvolvido no IHA, mais especificamente na sala da OVAT, e em algumas SRM. Materiais e instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturado, diário de campo, gravadores de áudio e de vídeo. Quanto ao referido roteiro, este era composto de quatro perguntas abertas e foi elaborado pela equipe da OVAT em parceria com as pesquisadoras de uma universidade pública da região sudeste do Brasil. Procedimentos gerais: o projeto foi submetido à apreciação da Direção do IHA, que o aprovou. Após o aceite da Direção, o projeto foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa de uma universidade pública da região sudeste do Brasil. Após

	a apresentação do projeto e da equipe de pesquisa às professoras de SRM, estas foram convidadas a participar da pesquisa. Todos os envolvidos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Procedimentos específicos: no período de novembro a dezembro de 2016, foram agendadas entrevistas individuais com as 18 professoras de SRM participantes. As entrevistas foram conduzidas por duas mestrandas e pelas docentes da OVAT, de acordo com as disponibilidades da equipe. As sessões tiveram duração mínima de 30 minutos e máxima de 90 minutos, e foram gravadas em áudio ou vídeo. Todas as filmagens e gravações foram transcritas verbatim. Após a transcrição, foi realizada uma leitura flutuante de todo o material transcrito. Então, foi efetuada nova leitura para proceder a uma análise temática, que consistiu no processo de identificação das unidades significativas, definidas como temas contidos nos dados (EZZY, 2002). A inferência foi fundamentada na presença do tema ou da palavra, e não sobre a frequência de sua aparição. Foram identificados os seguintes temas, descritos pelas participantes: 1) percepção que as professoras das salas comuns têm acerca do trabalho das SRM; 2) interação com as professoras das salas regulares, e o emprego de aplicativos para favorecer esta interação; 3) interação com os estagiários; 4) interação com as famílias; 5) funções desempenhadas pelas participantes.
CONCLUSÃO	A inclusão educacional é um tema amplamente debatido na literatura científica e em espaços escolares. Assim, tendo em vista essa questão pontuada, o presente artigo corroborou de forma significativa com a ciência quando reitera os desafios enfrentados pelos docentes do AEE, a

	saber: falta de tempo para planejamento e falta de diálogo entre os docentes de núcleo comum e do AEE, ausência de Profissional de Apoio escolar à Inclusão Escolar (PAIE) com formação específica para o cargo, desconhecimento dos professores de sala comum a respeito das funções do professor do AEE e as dificuldades das famílias em presumir competência dos filhos, o que acarreta na desvalorização do trabalho que acontece na SRM. Adicionalmente, salientamos a problemática vivenciada pelos estagiários que atuam com a mediação escolar. Isso porque, ainda que os docentes de SRM tenham explicitado que eles são pessoas interessadas, participativas, sabe-se que este “mediador” acaba sendo vítima de uma política de barateamento. Essa precarização da substituição PAIE por estagiários com diferentes níveis de formação (sem um perfil acadêmico mínimo) e condições de trabalho acarreta problemas para o aluno (LOPES, 2018; MENDES, LOPES, 2021). Vale ressaltar que as docentes de AEE deste estudo relataram que não há critérios para a seleção de estagiários e nem formação inicial para atuarem junto aos alunos com deficiência, o que acaba resultando em mais trabalho para elas. Além disso, considera-se pertinente apontar e discutir alguns temas relevantes não explicitados pelos docentes do presente estudo. Em primeiro lugar, a formação inicial desse profissional com tantas e diversas responsabilidades e atribuições constitui uma questão importante. A prática nas SRM exige professores multifuncionais, com competência para atender as diferentes deficiências e, para tanto, necessitam de formação inicial e continuada para adquirirem conhecimentos específicos essenciais à escolarização da
--	--

	grande diversidade do alunado (KASSAR, 2011; CARAMORI et al., 2018). Cabe questionar se as atribuições que são impostas a este profissional são viáveis e se é possível encontrar alguma formação que produza um super profissional. Em segundo lugar, consideramos fundamental refletir sobre: a falta de comprometimento por parte dos pais e dos órgãos públicos; infraestrutura inadequada contrariando a legislação vigente; escassez de investimento público na expansão e inovação do serviço; SRM insuficientes para atender a demanda; falta de comunicação e informação entre setores públicos; conhecimento insuficiente em relação às diretrizes de inclusão; falta de conhecimento sobre as leis que regem as SRM e sua relação com os direitos humanos; salas são percebidas como uma imposição na escola ou uma área estigmatizada de exclusão e classificação. Por outro lado, percebe-se que as SRM constituem um espaço de aprendizagem especializado; um ambiente complexo de conhecimentos e métodos pedagógicos; um local que atende às necessidades específicas do aluno, de modo a minimizar as vulnerabilidades social e educacional; um serviço que contribui para a inclusão social; um ambiente de promoção cognitiva, educacional, afetiva e de desenvolvimento social; uma sala que desenvolve potenciais; ambiente acolhedor para alunos com deficiência que promove seu desenvolvimento e aprendizagem; é um local que utiliza tecnologia e metodologia que garantem a inclusão escolar (BERG et al., 2020). Por fim, destaca-se que diversos estudos apontam a importância de trabalhar de forma colaborativa, visando as melhores práticas, sobretudo quando estas têm como premissa a implementação do Desenho
--	---

	Universal Para a Aprendizagem –DUA (PLETSCH et al. 2017; SOUZA, 2018; SILVA, 2022). Como limitação do estudo, deve-se considerar o baixo número de entrevistados, sobretudo se analisarmos a magnitude da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, a maior da América Latina. Assim, torna-se necessário conhecer em plenitude a realidade de outras escolas/professores que lidam com o público da Educação Especial no seu dia a dia. Diante do cenário exposto, sugere-se que mais estudos como este sejam realizados e aprimorados, a fim de entendermos as principais dificuldades e boas práticas de ensino inclusivas que ocorrem nas escolas, em especial, compreender como tem se dado as relações de trabalho entre o docente de núcleo comum e AEE.Referências ALCÂNTARA, Juliana Nascimento; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; DOURADO, Solano Sávio Figueiredo; SILVA, Raquel Souza; RALIN, Vera Lúcia de Oliveira.Formação continuada na perspectiva inclusiva: a relação entre professores do AEE e da sala comum. Rev. Teoria e Prática da Educação, Maringá, v.19, n.1, p. 7-24, jan.-abr. 2016. BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina; MINETTO, Maria de Fátima Joaquim.Sala de recursos multifuncionais: revisão sistemática de uma década de produção científica. European Journal of Special Education Research. Volume 5, n. 3, p. 117-130, fev. 2020. BERSCH, Rita.Tecnologia assistiva: metodologia para estruturação de serviço em escolas públicas. 2009. p. 231 Dissertação (Mestrado em Design) -Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2009.BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do
--	---

	Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 26, n. 4, p. 673-688, out. 2020. BOULITREAU Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de língua portuguesa. Revista brasileira Estudos pedagógicos. Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021.
LINK	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70929/51351
PÚBLICO ALVO	Pesquisadores, docentes, educadores, profissionais da Educação Especial e inclusiva.

