

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

**GABRIELY CABESTRÉ AMORIM**

**PROPOSTA DE UM MODELO DE GESTÃO PARTICIPATIVA: SUBSÍDIOS PARA  
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

MARÍLIA

2020

GABRIELY CABESTRÉ AMORIM

**PROPOSTA DE UM MODELO DE GESTÃO PARTICIPATIVA: SUBSÍDIOS PARA  
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília - SP, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Profª. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo

Co-orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

MARÍLIA

2020

A524p

Amorim, Gabriely Cabestré

Proposta de um modelo de Gestão Participativa: : subsídios para o  
Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil / Gabriely  
Cabestré Amorim. -- Marília, 2020

190 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Rita de Cássia Tibério Araújo

Coorientadora: Eduardo José Manzini

1. Educação de crianças. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. 4.  
Gestão Participativa. 5. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e  
Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GABRIELY CABESTRÉ AMORIM

**PROPOSTA DE UM MODELO DE GESTÃO PARTICIPATIVA: SUBSÍDIOS PARA  
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora: \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo (UNESP - Marília)

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Lígia Maria Presumido Braccialli (UNESP – Marília)

3º Examinador: \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira (UNESP - Marília)

4º Examinador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior (UNESP - Presidente Prudente)

5º Examinador: \_\_\_\_\_

Profª. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar - São Carlos)

**Marília, 30 de Junho de 2020**

*À minha amada família, e àqueles que lutam e  
acreditam na Educação: os professores.*

## AGRADECIMENTOS

Com meu coração que transborda gratidão agradeço...

À Deus, pela vida, por guiar meu caminho e me fortalecer nessa prazerosa trajetória. Por me presentear com pessoas e oportunidades que me ajudam a ser melhor a cada dia.

Ao meu amado, Paulo, por tanto amor, cuidado, compreensão, companheirismo, por abraçar os meus sonhos e me apoiar para que hoje eu estivesse aqui. Obrigada por acreditar em mim, por mostrar o meu potencial, por ser positivo em todas as situações.

À minha amada filha, minha doce Júlia, que nasceu durante essa caminhada dando um novo sentido e motivação para nunca desistir. Dentro do meu ventre ela foi minha companheira de coleta de dados, depois, enquanto escrevia essa tese sempre corria em minha direção, para um abraço, um colo, um beijo, tornando tudo mais significativo.

Aos meus pais, Luiz e Cristina, pelo incentivo aos estudos, por sempre me mostrarem o caminho a seguir, por tanto amor e por vibrarem com as minhas conquistas de maneira tão sincera.

Aos meus irmãos, Nathalia e Marcelo, por estenderem a mão sempre que precisei e por todo carinho e amor do mundo.

À minha querida orientadora, Rita, por me acolher em todos os momentos, compreender as diferentes fases, pelos ensinamentos e paciência. Uma pessoa tão humana, inspiradora que levarei eternamente comigo. Digo que fui privilegiada pela oportunidade de convivência e orientação durante todo meu percurso da pós-graduação. Todo meu carinho, admiração e gratidão.

Ao meu co-orientador, Eduardo, sempre receptivo, com grandes ensinamentos, um profissional admirável.

Aos membros e professores pesquisadores do grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais – DefSen, pelo acolhimento nesses sete anos, pelas trocas de experiências e por colaborarem com a pesquisa. Foram momentos preciosos de aprendizagem.

À Secretaria Municipal de Educação e os participantes da pesquisa pela colaboração na coleta de dados e doação do seu tempo, foram essenciais para a realização deste estudo.

Aos meus amigos que caminharam comigo, sempre me incentivaram e apoiaram em todos os momentos.

Aos professores Lígia, Adriana, Jáima e Manoel que participaram da banca e pelas grandes contribuições para esta pesquisa. Minha eterna gratidão e admiração.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (Fernando Pessoa).*

## RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço oferecido pela Educação Especial e segue as orientações básicas da legislação, mas a sua estrutura é definida de acordo com as realidades dos municípios. Na perspectiva da inclusão educacional, uma situação debatida, sobretudo sob aspectos práticos, é a necessidade de articulação das ações envolvendo os professores da classe comum, os professores especialistas e os profissionais da saúde envolvidos na atenção ao aluno com deficiência. Neste contexto, o objetivo geral dessa pesquisa foi sistematizar um modelo de gestão participativa do atendimento educacional especializado na Educação Infantil, a partir de demandas do contexto, tendo como objetivos específicos: a) identificar a estrutura organizacional do município; b) analisar aspectos da estrutura do gerenciamento vigente da equipe escolar e equipe multiprofissional; c) identificar e analisar demandas organizacionais; d) Apresentar a estrutura do modelo de gestão participativa proposto. Trata-se de uma pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso, que foi realizada em um município do interior paulista. Participaram do estudo 71 profissionais. A coleta de dados foi estruturada em cinco etapas: 1) entrevista semiestruturada com nove professores itinerantes e sete profissionais da equipe multiprofissional de uma instituição conveniada com município; 2) questionário com 12 professores itinerantes e 31 professores regentes; 3) planejamento e realização do grupo de discussão constituído pela diretora de uma escola selecionada, uma professora itinerante, sete professores regentes e duas pedagogas da equipe multiprofissional; 4) apreciação da opinião do grupo de discussão pela Secretaria Municipal de Educação; 5) devolutiva da apreciação realizada pela Secretaria Municipal de Educação ao grupo de discussão e fechamento da proposta de ações. No grupo de discussão a pesquisadora ficou no papel de moderadora e contou com uma observadora. Nas Etapas I e II, os dados obtidos foram transcritos e analisados via distribuição de frequência absoluta e relativa. Nas Etapas III, IV e V, os relatos verbais foram gravados e transcritos para análise de conteúdo por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados indicaram problemas no entendimento sobre o AEE e sobre a estrutura organizacional. Verificou-se a importância do papel do gestor escolar para promover a flexibilidade na atuação dos profissionais e buscar soluções para problemas específicos com prevalência da sua autonomia para a prática da gestão participativa, perante as demandas do seu território. No fechamento do modelo de gestão participativa, o grupo de discussão apontou para sugestões a serem consideradas pela gestão educacional, quais sejam, sobre a formação, o gerenciamento de parcerias, a estrutura e organização nas escolas, a organização do processo de encaminhamento. A pesquisa apresentou um possível modelo que pode ser adaptado considerando as pluralidades de contextos e orientando em como conduzir e promover a colaboração, participação e diálogo de todos envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação de crianças. Educação Especial. Educação Inclusiva. Gestão Participativa. Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

Specialized Educational Assistance (AEE) is a service offered by Special Education and follows the basic guidelines of the legislation, but its structure is defined according to the realities of the municipalities. From the perspective of educational inclusion, a situation debated, especially under practical aspects, is the need to articulate actions involving teachers of the regular class, specialist teachers and health professionals involved in caring for students with disabilities. In this context, the general objective of this research was to systematize a participatory management model of specialized educational assistance in Early Childhood Education, from the demands of the context, having as specific objectives: a) to identify the organizational structure of the municipality; b) to analyze aspects of the current management structure of the school team and the multidisciplinary team; c) identify and analyze organizational demands; d) present the structure of the proposed participatory management model. This is a descriptive, case study type survey that was conducted in a city in the countryside of São Paulo. 71 professionals participated in the study. The data collection was structured in five stages: 1) semi-structured interview with nine itinerant teachers and seven professionals from the multi-professional team of an affiliated institution; 2) questionnaire with 12 itinerant teachers and 31 conducting teachers; 3) planning and conducting the discussion group which was formed by the principal of a selected school, an itinerant teacher, seven leading teachers and two pedagogues from the multi-professional team; 4) appreciation of the discussion group's opinion by the Municipal Education Board; 5) feedback from the assessment carried out by the Municipal Education Board to the discussion group and closing of the proposed actions. In the discussion group the researcher was in the role of moderator and had an observer. In Steps I and II, the data obtained were transcribed and analyzed using absolute attendance, percentages and descriptive statistics. In Steps III, IV and V, verbal reports were recorded and transcribed for content analysis using the Collective Subject Speech technique. The results indicated problems in understanding the AEE and the organizational structure. It was verified the importance of the role of the school manager to promote flexibility in the performance of professionals and to seek solutions to specific problems with the prevalence of their autonomy for the practice of participatory management, in view of the demands of their territory. In closing the participatory management model, the discussion group pointed out to suggestions to be considered by educational management, namely, on the formation, the management of partnerships, the structure and organization in schools, the organization of the referral process. The research presented a possible model that can be adapted considering the pluralities of contexts and guiding on how to conduct and promote the collaboration, participation and dialogue of all involved.

**Keywords:** Education of children. Special education. Inclusive education. Participative management. Specialized Educational Service.

## LISTA DE FIGURA

|                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> - Ecossistema de Educação pré-escolar inclusiva.....                                                        | 35  |
| <b>Figura 2</b> - Organização dos participantes por etapa da pesquisa.....                                                  | 47  |
| <b>Figura 3</b> - Fluxograma dos procedimentos de coleta de dados.....                                                      | 53  |
| <b>Figura 4</b> - Plano de carreira (Educação Infantil e Educação Especial) do Ensino Municipal.....                        | 78  |
| <b>Figura 5</b> - Caracterização das jornadas de trabalho dos profissionais da educação.....                                | 79  |
| <b>Figura 6</b> - Convívio de alunos com ou sem deficiência em ambiente escolar.....                                        | 84  |
| <b>Figura 7</b> - Bloco de discussão baseado nas temáticas no roteiro do GD.....                                            | 94  |
| <b>Figura 8</b> - Visão sistêmica da formação de professores.....                                                           | 98  |
| <b>Figura 9</b> - Fluxo de encaminhamento e atendimentos - padronização de ações (SME).....                                 | 117 |
| <b>Figura 10</b> - Encaminhamento do PR para avaliação pedagógica do PI.....                                                | 125 |
| <b>Figura 11</b> - Atribuições do professor regente no encaminhamento do aluno PAEE ao serviço de Educação Especial.....    | 126 |
| <b>Figura 12</b> - Atribuições do Professor Itinerante no encaminhamento do aluno PAEE ao serviço de Educação Especial..... | 127 |
| <b>Figura 13</b> - Sistematização das necessidades e ações da gestão participativa do AEE na Educação Infantil.....         | 138 |
| <b>Figura 14</b> - Fluxograma do modelo de gestão participativa.....                                                        | 141 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> - Diagnóstico dos alunos matriculados na Educação Infantil (2017).....                                                         | 43 |
| <b>Tabela 2</b> - Classificação da parceria com profissionais envolvidos e família pelos Professores Itinerantes e Regentes pelos PI e PR..... | 82 |
| <b>Tabela 3</b> - Principais vantagens do AEE na Educação Infantil.....                                                                        | 83 |
| <b>Tabela 4</b> - Principais dificuldades do AEE na Educação Infantil.....                                                                     | 87 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Participantes da pesquisa.....                                                                                           | 44  |
| <b>Quadro 2</b> - Perfil da formação e atuação dos participantes PI entrevistados.....                                                     | 60  |
| <b>Quadro 3</b> - Diagnóstico dos alunos atendidos pelos PI.....                                                                           | 63  |
| <b>Quadro 4</b> - Perfil de formação e atuação dos profissionais da instituição conveniada.....                                            | 67  |
| <b>Quadro 5</b> - Organização dos atendimentos na instituição de acordo com as coordenadoras.....                                          | 68  |
| <b>Quadro 6</b> - Organização dos atendimentos realizados por profissional.....                                                            | 70  |
| <b>Quadro 7</b> - Atividades realizadas no atendimento da equipe multiprofissional.....                                                    | 74  |
| <b>Quadro 8</b> - Temas e indicativos para construção do GD.....                                                                           | 91  |
| <b>Quadro 9</b> - Perfil de formação do GD.....                                                                                            | 93  |
| <b>Quadro 10</b> - Desfecho da opinião sobre a formação continuada na EI para a atenção ao PAEE.....                                       | 101 |
| <b>Quadro 11</b> - Desfecho da opinião sobre o AEE na Educação Infantil: concepção, organização e distribuição dos serviços.....           | 105 |
| <b>Quadro 12</b> - Desfecho da opinião sobre a organização, programação e rotina do atendimento da instituição conveniada.....             | 113 |
| <b>Quadro 13</b> - Desfecho sobre a organização da estrutura de programação e rotina das escolas municipais da Educação Infantil.....      | 122 |
| <b>Quadro 14</b> - Desfecho sobre o planejamento e organização do trabalho da EI para o atendimento ao PAEE na perspectiva do diálogo..... | 132 |
| <b>Quadro 15</b> - Desfecho da discussão sobre cuidadores na EI.....                                                                       | 134 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                                                         |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado                                                                   |
| ANPED  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                                             |
| AP     | Acompanhante Pedagógico                                                                                 |
| APM    | Associação de Pais e Mestres                                                                            |
| AT     | Acompanhantes Terapêuticos                                                                              |
| ATP    | Atividade de Trabalho Pedagógico                                                                        |
| ATPC   | Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo                                                               |
| BDTD   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                                                   |
| BNC    | Base Nacional Comum                                                                                     |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                                                                          |
| DA     | Deficiência Auditiva                                                                                    |
| DCN    | Diretrizes Curriculares Nacionais                                                                       |
| DE     | Direção Escolar                                                                                         |
| DI     | Deficiência Intelectual                                                                                 |
| DF     | Deficiência Física                                                                                      |
| DPPPE  | Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais                                         |
| DSC    | Discurso do Sujeito Coletivo                                                                            |
| DV     | Deficiência Visual                                                                                      |
| EF     | Ensino Fundamental                                                                                      |
| EI     | Educação Infantil                                                                                       |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos                                                                            |
| EM     | Equipe Multiprofissional                                                                                |
| EMEI   | Escola Municipal de Educação Infantil                                                                   |
| EMEII  | Escola Municipal de Educação Infantil Integral                                                          |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação |
| GD     | Grupo de Discussão                                                                                      |
| GE     | Gestão Educacional                                                                                      |
| GF     | Grupo Focal                                                                                             |
| IPi    | Intervenção Precoce na Infância                                                                         |

|        |                                                          |
|--------|----------------------------------------------------------|
| LBI    | Lei Brasileira de Inclusão                               |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases                                |
| ONEESP | Observatório Nacional de Educação Especial               |
| PAIE   | Profissional de Apoio à Inclusão Escolar                 |
| PAEE   | Público-alvo da Educação Especial                        |
| PI     | Professor Itinerante                                     |
| PEI    | Planejamento Educacional Individualizado                 |
| PR     | Professor Regente                                        |
| SME    | Secretaria Municipal de Educação                         |
| SRM    | Salas de Recursos Multifuncionais                        |
| SUS    | Sistema Único de Saúde                                   |
| TA     | Tecnologia Assistiva                                     |
| TCC    | Trabalho de Conclusão de Curso                           |
| TDAH   | Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade          |
| TGD    | Transtorno Global do Desenvolvimento                     |
| UNESP  | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>                                                                                                            | <b>16</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                            | <b>18</b> |
| <b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....</b>                                                                                                | <b>23</b> |
| <b>2.1 Gestão Participativa na Educação.....</b>                                                                                    | <b>23</b> |
| <b>2.2 Inclusão Educacional e AEE na Educação Infantil.....</b>                                                                     | <b>28</b> |
| <i>2.2.1 Inclusão educacional e estrutura dos serviços no cenário internacional.....</i>                                            | <i>33</i> |
| <b>2.3 Intersetorialidade e implicações na organização do AEE.....</b>                                                              | <b>37</b> |
| <b>3 OBJETIVOS.....</b>                                                                                                             | <b>41</b> |
| <b>4 MÉTODO.....</b>                                                                                                                | <b>42</b> |
| <b>4.1 Aspectos éticos.....</b>                                                                                                     | <b>42</b> |
| <b>4.2 Definição e contexto de unidade de caso.....</b>                                                                             | <b>42</b> |
| <b>4.3 Participantes da pesquisa.....</b>                                                                                           | <b>44</b> |
| <i>4.3.1 Critérios de inclusão dos participantes.....</i>                                                                           | <i>45</i> |
| <b>4.4 Instrumentos e materiais de coleta de dados.....</b>                                                                         | <b>46</b> |
| <b>4.5 Procedimentos.....</b>                                                                                                       | <b>47</b> |
| <i>4.5.1 Procedimentos preliminares.....</i>                                                                                        | <i>48</i> |
| <i>4.5.2 Procedimento para coleta de dados.....</i>                                                                                 | <i>48</i> |
| <b>4.6 Procedimentos para análise de dados.....</b>                                                                                 | <b>57</b> |
| <b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>                                                                                                | <b>59</b> |
| <b>5.1 Relatos de professores itinerantes e equipe multiprofissional sobre a organização do AEE na Educação Infantil.....</b>       | <b>59</b> |
| <i>5.1.1 Professores Itinerantes.....</i>                                                                                           | <i>59</i> |
| <i>5.1.2 Profissionais da EM atuantes na instituição conveniada.....</i>                                                            | <i>67</i> |
| <i>5.1.3 Encontros e desencontros na relação PI e EM como serviços do AEE.....</i>                                                  | <i>76</i> |
| <b>5.2 Percepção dos professores itinerantes e regentes sobre o AEE da Educação Infantil no município do interior paulista.....</b> | <b>78</b> |

|                                                                                                                                    |                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>5.3 Sínteses das entrevistas e questionário para construção do GD.....</b>                                                      | <b>91</b>      |
| <b>5.4 Grupo de Discussão: sugestões e feedback.....</b>                                                                           | <b>93</b>      |
| 5.4.1 <i>Formação para atuar com o PAEE na Educação Infantil.....</i>                                                              | <i>96</i>      |
| 5.4.2 <i>O AEE na Educação Infantil: concepção, organização e distribuição de serviços.....</i>                                    | <i>105</i>     |
| 5.4.3 <i>Instituição conveniada: organização, programação e rotina do atendimento.....</i>                                         | <i>112</i>     |
| 5.4.4 <i>Barreiras para a participação escolar do aluno PAEE e organização de condutas....</i>                                     | <i>121</i>     |
| 5.4.5 <i>Planejamento e organização do trabalho da Educação Infantil para o atendimento ao PAEE na perspectiva do diálogo.....</i> | <i>131</i>     |
| 5.4.6 <i>Organização escolar e Cuidadores na Educação Infantil.....</i>                                                            | <i>134</i>     |
| 5.4.7 <i>Síntese das sugestões com base no DSC.....</i>                                                                            | <i>138</i>     |
| <b>5.5 Sistematização do modelo de gestão participativa.....</b>                                                                   | <b>140</b>     |
| <br><b>6 CONCLUSÃO.....</b>                                                                                                        | <br><b>144</b> |
| <br><b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                             | <br><b>147</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                        | <br><b>150</b> |
| <br><b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                          | <br><b>167</b> |
| APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....                                                                       | 168            |
| APÊNDICE B - Roteiro de entrevista professores itinerantes.....                                                                    | 170            |
| APÊNDICE C - Questionário professores itinerantes e regentes.....                                                                  | 172            |
| APÊNDICE D - Roteiro - Grupo de discussão.....                                                                                     | 174            |
| <br><b>ANEXOS.....</b>                                                                                                             | <br><b>188</b> |
| ANEXO A - Formulário de encaminhamento para serviço de Educação Especial.....                                                      | 189            |
| ANEXO B - Formulário de encaminhamento às instituições.....                                                                        | 190            |

## APRESENTAÇÃO

Quando cursava Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2009 foi sobre a temática do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), tal interesse emergiu da necessidade de compreender esse transtorno, já que o meu irmão caçula foi diagnosticado com TDAH em 2001. Durante a coleta de dados, acompanhei um aluno com TDAH em sua rotina escolar por três meses, o mesmo encontrava-se matriculado na antiga terceira série, assim chamada, ele recebia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no mesmo turno, sendo retirado da classe comum para esse fim. Embora o AEE não fosse meu objeto de pesquisa de TCC, essa vivência foi particularmente conflituosa, na medida em que não pude compreender situações específicas relacionadas à forma de organização do serviço educacional.

O desejo de entrar na Pós-Graduação foi motivado pela vontade de continuar os estudos. Quando me preparava para prestar o mestrado, decidi me aprofundar sobre a temática do AEE e direcionar a pesquisa para a Educação Infantil, uma vez que a maioria dos estudos estava voltada para o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, enxerguei a possibilidade de investigar como acontece esse serviço na primeira etapa escolar. Em 2012 passei no processo seletivo de mestrado em Educação, na UNESP de Marília, para ingressar como aluna regular em 2013, na linha de pesquisa Educação Especial, já que meu objeto de estudo era o AEE. Foi nesse momento que comecei a trabalhar com a Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo, uma grande profissional, que tornou essa caminhada leve, rica e significativa, e, assim percebi o quão complexo e gratificante é o percurso da pesquisa.

Como disse anteriormente, após meu TCC, meu objeto de estudo passou a ser o AEE, portanto, minha dissertação descreveu, sob a ótica da gestão educacional e de professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturavam a prática do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em uma dada realidade, além de identificar se a estrutura organizacional do AEE favorecia a complementaridade das ações na classe comum; identificar se a estrutura organizacional do AEE oferecia oportunidade para articulação entre a área da saúde e da educação; identificar se as ações do AEE variavam dependendo da formação e do tempo de experiência do professor e do tipo de deficiência. Os dados demonstraram uma relação conflituosa, principalmente na questão de gerenciamento.

A partir desse contexto, e da necessidade em dar continuidade na pesquisa, aqui estou, findando um ciclo e apresentando minha tese com tanta gratidão e orgulho dessa caminhada. Toda essa vivência impulsionou-nos a buscar soluções na Pós-Graduação, tendo como meta a realização do doutorado na linha de Educação Especial, quando, então, eu e a professora Rita delimitamos o universo desta investigação, a partir do questionamento de como estruturar um planejamento de gestão participativa no AEE da Educação Infantil, envolvendo os profissionais da educação e da saúde cujas ações estão direcionadas ao público-alvo da Educação Especial. Isso porque, no mestrado os achados demonstraram uma lacuna no âmbito da organização e do gerenciamento para articulação das ações entre os professores e a equipe multiprofissional. Diante desse cenário, o objetivo dessa tese foi sistematizar um modelo de gestão participativa do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, a partir de demandas do contexto.

Durante esses sete anos de pesquisa, na pós-graduação em Educação da UNESP de Marília, meu desafio foi compreender o AEE na Educação Infantil e buscar alternativas de melhorias no âmbito da organização do serviço, de maneira a promover a reflexão e debate entre os envolvidos. Espera-se com os resultados desta pesquisa subsidiar políticas públicas direcionadas à gestão do AEE, que embora singular, no que diz respeito às realidades diferenciadas dos municípios, se oriente a partir de um corpo estrutural único.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>1</sup> demanda uma estrutura de organização escolar singular, na medida em que as alternativas para o gerenciamento de ações que atendam ao perfil da população, em amplitude e especificidade, dependem da realidade da oferta de serviços e instituições de cada município.

O oferecimento do Atendimento Educacional Especializado, sob parâmetros da estrutura organizacional, abrange um conjunto de serviços, atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos (BRASIL, 2006; 2008). Sua operacionalização, embora siga critérios comuns previstos na legislação brasileira, se diferencia sob aspectos da estrutura do seu gerenciamento, dependendo das características do município e das políticas regionais, sobretudo na etapa da Educação Infantil (EI), haja vista que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) têm sido destinadas com maior frequência para o ensino fundamental (ONEESP, 2014).

Na revisão de estudos sobre o gerenciamento do AEE na EI, os apontamentos dos estudiosos ocorrem na direção da articulação de serviços oferecidos por professores regentes, professores do AEE, gestores educacionais e profissionais da saúde.

Dentre os estudos encontrados, os de Benincasa (2011), Marichal (2012), Kuhnen (2012) e Amorim (2015) sinalizaram que na etapa da EI as ações do AEE têm ocorrido por meio de parcerias entre a Secretaria da Educação e instituições com oferta de serviços variados abrangendo profissionais da educação e da saúde.

Benincasa (2011) em sua dissertação entrevistou 14 educadoras especiais e a coordenadora dos serviços de educação precoce e psicopedagogia inicial, além de observar os espaços onde ocorria o serviço (atendimento e assessorias). Os dados evidenciaram a importância da articulação entre os campos da educação especial e da educação infantil, entretanto, alertou que o fato de o serviço estar sediado em uma instituição especializada, produz efeitos como uma tendência à manutenção da criança nesses espaços. Também destacou a pluralidade nas formas de organização das escolas especiais, da recepção e compreensão do movimento de inclusão por parte dos educadores.

Marichal (2012) realizou um estudo de caso, a partir de entrevistas, realizadas com uma professora regular que possuía alunos com deficiência, uma fisioterapeuta da

---

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

instituição e uma coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão, e de questionário com a diretora da instituição. Os resultados apresentaram uma ausência de serviços especializados para estimulação precoce. Na Educação Infantil o AEE não acontecia em salas de recursos, e, nesse caso, os profissionais especializados (fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo) prestavam assessorias às escolas do município. Identificou uma constante interlocução entre escola, família e profissionais dos serviços especializados, assim como a necessidade de um serviço mais qualificado para crianças de três a cinco anos.

Kuhnen (2012) entrevistou a gerente de Educação Inclusiva e a gerente de articulação pedagógica da diretoria de Educação Infantil da secretaria de educação do município de Florianópolis, analisou documentos e o que estava proposto na política para a organização da Educação Infantil para Educação Especial na rede municipal. O AEE no município em questão estava organizado em salas multimeios nos moldes do ensino fundamental, sem nenhuma especificação para à Educação Infantil, ou seja, não levava em conta a especificidade da faixa etária para o desenvolvimento e aprendizagem. A autora identificou que a responsabilidade de toda relação direta com o aluno com deficiência era do professor do AEE, sendo o diagnóstico clínico o principal elemento que fundamentava o trabalho e a prática do professor. Constatou uma desarticulação entre educação especial e ensino regular.

Em sua dissertação, Amorim (2015) entrevistou dois profissionais responsáveis pelo gerenciamento do AEE dentro da Secretaria Municipal de Educação de um município do interior paulista, 17 professores itinerantes que realizavam o AEE na EI e nove professores regentes também atuantes na Educação Infantil. Os resultados indicaram que os atendimentos realizados pelos professores itinerantes possuíam variações individualizadas, não havendo consenso quanto ao reconhecimento do ensino itinerante como modalidade do AEE, ou seja, os próprios profissionais não enxergavam a itinerância como um serviço do AEE. A estrutura organizacional do AEE, embora oferecesse possibilidades de contato entre o professor regente e o professor itinerante, por meio do atendimento no mesmo turno, possuía lacunas no âmbito da organização e do gerenciamento para a articulação das ações entre esses professores. O município adotava parcerias com as instituições para a realização do AEE no contraturno, o que favorecia a atenção mais global ao aluno, contudo, o trabalho articulado entre os profissionais das instituições conveniadas e os participantes do estudo não ocorria de forma sistematizada.

Nessa direção, Vieira (2012) salienta que se deva buscar o diálogo, para que o espaço da sala de aula comum e os espaços especializados protagonizem ações pedagógicas

que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Da mesma forma, o contato dos profissionais da educação com os da saúde é valioso, quando permite a troca de conhecimento e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno PAEE de forma compartilhada (UTA, *et al.*, 2013).

Do mesmo modo, Fonseca e Carvalho (2012) afirmam que o trabalho articulado entre professor da sala comum e professor do atendimento especializado contribui para a identificação de possibilidades de aprendizagens e para a quebra de barreiras que se interpõem na participação escolar do aluno, seja no ambiente de sala de aula, seja no espaço físico e social da escola. Capellini (2008) recomenda uma estrutura organizacional para o trabalho colaborativo que pode acontecer tendo um professor como suporte, estações de ensino, ensino paralelo, ensino alternativo e equipe de ensino.

Os estudos de Marques e Duarte (2013) e Amorim (2015) apontam para a falta de tempo para realização de um trabalho articulado envolvendo o professor regente e o professor especialista, uma vez que os encontros desses profissionais não ocorrem de forma sistematizada e estruturada de acordo com as demandas da inclusão no contexto escolar, devido ao itinerário que não se ajusta às necessidades da rede de forma sistematizada, à distribuição das aulas e falta de disponibilidade de tempo em comum para diálogo e planejamento.

Estudos também sinalizam a dificuldade entre a articulação da área da saúde com a da educação, destacando-se aqui o de Silva, Molero e Romam (2016) que identificou que a saúde fica na posição de saber especializado, ou seja, a área que é capaz de sanar os problemas da educação, fortalecendo o processo de patologização e medicação. E o distanciamento dos profissionais dessas áreas foi uma realidade constatada com base nos dados coletados que revelaram que alguns participantes (professoras de salas regulares) afirmaram não ter contato algum com os profissionais das instituições que atendem os alunos com deficiência. E, quando havia o contato, o mesmo ocorria por meio do caderno do aluno, relatórios ou pela família. Diante desse panorama os autores chamaram a atenção para o obstáculo que se impõe para a efetivação de ações e projetos que se apóiam na articulação dos serviços oferecidos por esses profissionais.

Levando em conta a importância da gestão para viabilizar a articulação entre os profissionais da mesma área e áreas afins, neste presente estudo dá-se foco ao tipo de gestão participativa, denominação esta cuja definição também tem como núcleo o ambiente da prática e o compromisso dos profissionais na mudança da cultura organizacional (PARO,

1992; VASCONCELOS, 2004; BERALDO; PELOZO, 2007; BRITO; HOLANDA, 2009; TEZANI, 2010).

Adota-se essa terminologia em razão de seu significado estar coerente com a proposta deste estudo que visa propor um trabalho participativo, por meio da gestão escolar, capaz de envolver os profissionais que atuam na formação da criança com deficiência, que está matriculada na Educação Infantil, de maneira a motivá-los à participação ativa nas questões do planejamento de estrutura de atendimento educacional.

Diante das necessidades práticas e da multiplicidade de conhecimento envolvido para a inclusão escolar do aluno com deficiência, a estrutura do planejamento de gestão escolar<sup>2</sup> deve prever trabalho conjunto de professores especialistas e de professores regentes de classe comum, assim como entre os profissionais da educação e os profissionais da saúde que atuem com esse mesmo público. Contudo, as pesquisas vêm demonstrando dificuldade na articulação entre os professores regentes da classe comum e os professores especialistas, sendo que há resistência na aceitação por parte do professor regente (CIA; RODRIGUES, 2014; AMORIM, 2015).

Nesse sentido, Beraldo e Pelozo (2007, p. 2) ressaltam que uma "administração participativa nas escolas públicas é, então, percebida como sendo um meio capaz de possibilitar maior envolvimento dos profissionais na democratização da gestão escolar".

Tezani (2010) afirma que a gestão participativa proporciona uma escola mais ativa, além de estabelecer objetivos, resolução de problemas, bem como os planos de ação, acompanhamento e avaliação, sendo responsabilidade de todos que fazem parte do processo educacional.

Brito e Holanda (2009) referem que a compreensão do conceito de gestão participativa é utilizá-la como uma ferramenta no processo de decisão, ou seja, uma forma de envolver e coordenar as pessoas neste percurso. Os autores ressaltam que a gestão participativa ainda não é uma prática comum, pois o que se vê nas escolas são pessoas centralizadoras, desmotivadas, estrutura inadequada, dentre outros fatores, porém surge com a necessidade de resolução de problemas identificados. Portanto, de acordo com Beraldo e Pelozo (2007) a descentralização abre espaço para a participação, ou seja, democratização da escola.

Levando em conta as considerações apresentadas, entendemos que uma estrutura de planejamento participativo da gestão do AEE é condição necessária no contexto da

---

<sup>2</sup> No decorrer do texto, será utilizado o termo gestão escolar, referindo-se ao papel do diretor.

organização escolar democrática. Contudo, em busca realizada em fevereiro de 2020 nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos da Capes, com os descritores "sala de recursos", "salas de apoio", "educação especial"; "educação inclusiva", "ensino colaborativo", "gestão educacional", "atendimento educacional especializado" e "educação infantil", com delimitação do período de 2005 a 2020 para o levantamento das pesquisas realizadas, com esses descritores foram encontrados 237 pesquisas, das quais, somente 21 abordaram a gestão educacional e/ou organização da educação especial e inclusão, justificando-se, portanto, a relevância desta pesquisa na temática.

Diante desse cenário, este estudo interroga sobre a possibilidade de sistematização de um modelo de gestão participativa do AEE, visando à articulação de ações dos profissionais envolvidos no atendimento do aluno PAEE na etapa da Educação Infantil e englobando os serviços disponibilizados pelos profissionais da educação e da saúde.

Esta tese intitulada "Proposta de um modelo de Gestão Participativa: subsídios para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil" tem como pressuposto que o gerenciamento do AEE nos moldes de gestão educacional participativa oferece subsídios para estruturas organizacionais inclusivas, assim como permite o retrato de realidades e problemáticas que dela emergem.

Quanto à distribuição do conteúdo, a tese foi organizada em sete seções. A primeira aborda a introdução, a segunda a fundamentação teórica, cujas temáticas foram: gestão participativa na Educação; inclusão educacional e AEE na Educação Infantil; inclusão educacional e estrutura dos serviços no cenário internacional; e intersetorialidade e implicações na organização do AEE. A terceira apresenta os objetivos do estudo (geral e específicos). A quarta esclarece o delineamento metodológico utilizado, abordando as questões éticas, local, participantes, instrumentos, procedimentos de coleta de dados e de análise dos dados. A quinta contempla os resultados encontrados e a discussão. A sexta apresenta as conclusões do estudo e a sétima as considerações finais.

## **2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

Nessa sessão serão abordados tópicos para o embasamento teórico desta tese, adotando-se para isso um caminho de apresentação de questionamento mais geral até chegar na especificidade da questão investigada. Inicialmente, será contemplado o embasamento do objeto de estudo que é a gestão participativa na Educação, a fim de refletir sobre a sua importância no contexto educacional. Na sequência, o embasamento concentra-se nas especificidades do AEE na Educação Infantil e no cenário internacional da inclusão. Por fim, o embasamento dirige a atenção para a importância da gestão com destaque para a rede de apoio, visando ao atendimento das demandas do PAEE, com o uso articulado dos serviços das áreas de educação, saúde e assistência social.

### **2.1 Gestão Participativa na Educação**

A gestão participativa na Educação demanda ação de todos que atuam na sociedade, visando um planejamento com metas definidas. O gestor escolar (diretor) assume o papel de articulador, abre espaço para reflexão e discussão coletiva de questões permanentes do ambiente educacional. É preciso ter em mente que a escola deve estar aberta à participação da comunidade. E educando não apenas as crianças, mas toda a população, a escola passa ser um agente institucional fundamental na organização da sociedade (WEFOORT, 1995).

A essência da gestão participativa é a autonomia, não podendo desvincular a unidade escolar do sistema educacional que a sustenta e das suas ações coletivas (LOBO; BRITO, 2008). Nessa direção, Cavalcanti (2014) afirma que o gestor escolar tem papel fundamental no desenvolvimento pedagógico, pois é o responsável em abrir espaço às transformações no cotidiano escolar.

Brito e Holanda (2009, p. 31) retratam a gestão participativa como "sendo um passo adiante, uma evolução nos modelos de gestão administrativa, tanto na esfera pública como na privada". Teixeira (2001 apud BRITO; HOLANDA, 2009, p. 32) afirmam que a participação pode ocorrer em quatro esferas:

1) A participação no processo de tomada de decisão: a questão fundamental que se apresenta para a teoria política diz respeito a quem toma as decisões no Estado e de que maneira isso pode acontecer ao sujeito que conduz a ação e ao processo decisório; 2) A dimensão educativa e integrativa do processo de participação: a decisão não é o único ponto a ser considerado no processo de participação, sendo vital sua função pedagógica; 3) A participação como controle público: a participação é um instrumento de controle do Estado pela Sociedade, ou seja, uma ferramenta que dá à população a possibilidade de definir critérios e parâmetros para orientar a ação pública; 4) A dimensão expressivo simbólica da participação: essa dimensão aborda formas de participação que não se voltam para o institucional, embora suas ações possam apresentar algum desdobramento em relação a esta esfera (TEIXEIRA, 2001 apud BRITO; HOLANDA, 2009, p. 32 - grifo nosso).

Desta forma, a gestão participativa nas escolas promove o diálogo, reflexão acerca da prática e levantamento de melhorias de problemas específicos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394 (BRASIL, 1996) essa forma de gestão é chamada de "gestão democrática" e estabelece que os sistemas de ensino definam as normas de acordo com suas peculiaridades, mas seguindo princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico, participação da comunidade escolar e local nos conselhos. Ainda, assegura às unidades escolares públicas de educação básica, gradativos graus de autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira.

Figueiredo *et al.* (2015) evidencia a gestão participativa como promoção de uma escola acolhedora no atendimento às diferenças. Nesse sentido, a transição de uma escola tradicional para a inclusiva ocasiona transformações nas práticas educativas e na gestão administrativa. Nesta direção, Guimarães (2005) relaciona os termos gestão e administração como equivalentes, na medida em que são responsáveis por conduzir uma organização, no caso educacional, a fim de atingir os objetivos previstos no planejamento e desempenhar o papel básico da educação que é a promoção humana.

A gestão educacional implica coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo; envolve articulação e intencionalidade levando em conta não apenas questões burocráticas, mas também com sensibilidade para atender às necessidades do contexto no âmbito das demandas pedagógicas e psicossociais (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a prática de gestão democrática e participativa requer conhecimento, procedimentos práticos e habilidades. Nas escolas são necessárias mudanças profundas na gestão e no modo individual de pensar e agir. Por consequência, a formação docente necessita incluir o desenvolvimento organizacional, competências individuais e em grupo para que os profissionais possam participar efetivamente

da organização e gestão escolar. Diante disso, urge questionar: as escolas estão preparadas para trabalhar de forma democrática e participativa? Quais os fatores que promovem escolas mais participativas em relação a outras? O papel do diretor é o ponto chave para uma escola participativa? Os professores por si só têm o poder de transformar uma escola, promovendo a participação de todos, independentemente do diretor?

Os autores ainda afirmam que, formar uma equipe consciente, responsável e ao mesmo tempo eficiente com disposição para participar, tomar decisões no coletivo e colocá-las em prática, é fundamental que todos profissionais adotem os procedimentos definidos e discutidos em equipe, somente assim no coletivo a instituição escolar estará em pleno funcionamento.

Segundo Garay (2011 apud OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p. 4) "a gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis".

Para Freitas (2000) a administração participativa apresenta benefícios, pois as pessoas são valorizadas e vistas como agentes transformadores. O respeito e valorização ao trabalho do professor, gestor e comunidade escolar pode elevar a qualidade educacional, pois concilia as necessidades dos indivíduos às do contexto. Ao lado disso, é importante frisar que a qualidade da educação extrapola questões técnicas como competências dos gestores, professores e família; há necessidade do Estado em reduzir os gastos e os recursos no desenvolvimento do processo educacional, sendo necessário adotar-se novas maneiras de reorganizar a administração escolar.

Portanto, compreender a importância da gestão participativa no ambiente escolar é fundamental, uma vez que esse modelo beneficia iniciativas e programas que promovem diálogos, reflexão e até mesmo críticas para responder às necessidades da escola pública (BERALDO, PELOZO, 2007).

Além disso, uma gestão participativa pressupõe um trabalho participativo da equipe, e Damiani (2008) o apresenta como um grande potencial para enriquecimento do pensar, agir e resolver problemas, criar possibilidades de sucesso na tarefa pedagógica, além de resgatar valores como compartilhamento e solidariedade. Assim, pode-se considerar a estreita relação entre gestão participativa e ajuda mútua de grupos de profissionais.

Nessa perspectiva, a colaboração está presente na gestão participativa, na medida em que para Capellini (2008) existem condições necessárias para que a colaboração ocorra, sendo elas: existência de um objetivo comum; participantes equivalentes; participação de todos; compartilhamento de responsabilidades e recursos; e voluntarismo. Semelhante a este

conceito, porém direcionado ao termo participar, Brito e Carnielli (2011, p. 32) entendem que a participação está associada ao "compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional".

Ainda nessa linha de raciocínio, para Lück (1996) a participação caracteriza-se por uma atuação consciente de reconhecer e assumir o papel de exercer influência numa determinada unidade social, em sua cultura e resultados, que emerge de uma decisão de agir de forma efetiva para compreender e resolver questões específicas.

Assim, a parceria tem sido apontada como uma estratégia de trabalho com potencial de enriquecer o pensamento para a resolução de problemas educacionais, e, desta forma, promover de maneira mais eficaz o desenvolvimento integral do aluno.

No ambiente escolar, Gadotti (1995) afirma que autonomia e a descentralização caminham juntas. A unidade escolar precisa lutar pela autonomia, e isso depende da ousadia da escola para experimentar e construir confiança, resolver os seus problemas, assim como a capacidade de autogovernar-se.

Ter a capacidade de resolver problemas significa ter autonomia em sua atuação, seja em sala de aula ou no gerenciamento de uma escola. Nesse sentido, ressalta-se a importância do diálogo, ferramenta mais valiosa para buscar soluções e modificar o ambiente.

A comunicação entre a equipe escolar, os estudantes e seus familiares é uma das estratégias usadas para estabelecer uma prática escolar participativa. A partir de uma visão comum, as pessoas definem objetivos, metas, caminhos teóricos e práticos a serem seguidos (BERALDO; PELOZO, 2007).

Para Barroso (2003) a gestão escolar participativa está associada a cinco princípios: legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade. Todos eles ligados a autonomia, qualidade e eficiência da educação.

Os professores precisam ressignificar sua prática, portanto fundamentá-la. Essa fundamentação está relacionada a pressupostos teóricos e à prática do educador; é alcançado por meio de reflexão (coletiva e autorreflexão), pensamento crítico e compartilhamento de experiências com outros professores para ressignificar e confrontar pontos de vistas, sendo essa uma prática que estimula o comprometimento do ato pedagógico (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001).

A gestão participativa torna-se mais urgente perante o cenário educacional inclusivo, com destaque para o PAEE cujas necessidades abrangem ações do AEE, conforme política educacional vigente, e ações de profissionais da saúde, cujo trabalho tem como

valores norteadores os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), a participação coletiva no processo de gestão e a resolução de problemas gerais e específicos de saúde da comunidade (BRASIL, 2010b).

Sob aspectos de gerenciamento, a área da Educação e a da Saúde é coincidente no entendimento de que a gestão participativa requer uma descentralização, flexibilização na resolução de problemas territoriais, para que todos os envolvidos estejam ativamente presentes nas questões escolares e de saúde. Essa descentralização pode ser uma dificuldade, pois envolve mudanças profundas e drásticas de gerenciamento. Um gestor deve ser capaz de gerir pessoas e processos, inovar, buscar estratégias efetivas para potencializar e impulsionar melhorias contínuas.

A importância do trabalho participativo, direcionado à gestão das ações do AEE, que é definido pela legislação como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos para complementar e/ou suplementar o ensino comum (BRASIL, 2008, 2009), está, pois, em favorecer o engajamento e o compromisso dos profissionais envolvidos na resolução de problemas posicionados quanto à necessidade de sistematização da comunicação entre eles.

A propósito, Ainscow (1995) indica quatro condições para favorecer a inclusão relacionada à gestão: a) o compromisso da comunidade escolar que engloba professores, pais, alunos, direção, funcionários, visando estratégias colaborativas que promovam a participação de todos os membros; b) o planejamento colaborativo que abrange propostas comuns do corpo docente e entendimento compartilhado; c) as estratégias de coordenação direcionadas às ações dos professores, visando o desenvolvimento das habilidades de cada professor para atender as especificidades de cada aluno; d) pergunta e reflexão, que são elementos importantes para comprovar se as mudanças estão acontecendo na escola e na sala de aula.

Assim "os docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas" (SANT'ANA, 2005, p.228).

É emergente uma reflexão acerca da efetivação de uma gestão participativa no ambiente escolar, e a consciência de que todo discurso oral e escrito em documentos oficiais converta em prática seja no contexto escolar ou no das instituições parceiras, para que de fato todos integrantes da educação e da saúde tenham voz e participem das tomadas de decisões, para buscar melhorias no processo da Educação Inclusiva.

## 2.2 Inclusão Educacional e AEE na Educação Infantil

Pensar na inclusão desde a Educação Infantil implica refletir sobre espaços, profissionais e recursos pedagógicos que possibilitem o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno dos alunos PAEE. Acredita-se que a prática inclusiva é um dos aspectos mais importantes e de maior desafio, pois a ação pedagógica contribui para a ampliação da inclusão em diferentes segmentos sociais (CORREIA, 2008; SILVA, 2009).

O atendimento das pessoas com deficiência até metade do século XX acontecia em escolas especiais mantidas pela comunidade (RODRIGUES, 2008), algumas famílias tiveram a iniciativa de criar instituições para acolher a população considerada ineducável (JANNUZZI, 2004) passando a acontecer em classes especiais como serviço da Educação Especial (EE) que ocorria paralelo ao sistema regular de ensino (MENDES, 2006), até chegar, por meio de decreto (BRASIL, 2008), a ser realizada em classes comuns, tendo como estrutura de serviço da Educação Especial o Atendimento Educacional Especializado. Desde o final da década de 50 a educação especial tinha o caráter assistencial/institucional, e a partir de 1990 houve uma movimentação no Brasil para a reforma educacional, influenciada por dois marcos internacionais, a Declaração Mundial sobre a Educação para todos (BRASIL, 1990) e Declaração de Salamanca (1994).

Destaca-se que "os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem" (BOBBIO, 1992, p. 5). Em consonância, Prieto (2000) reforça que o planejamento e a execução das políticas requerem articulação entre várias instâncias da administração pública.

No cenário da Educação Inclusiva, a Educação Especial deve garantir serviços que eliminem barreiras que possam impedir a escolarização dos alunos PAEE. Nesse sentido, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a família para garantir a participação dos alunos, assim como atender as necessidades específicas dos alunos e articular ações com as políticas. São objetivos do serviço de AEE a promoção de condições favoráveis de acesso e participação, garantia da transversalidade da educação especial e ensino regular, desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, e, oportunidade da continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2011a).

Dirigindo a atenção para a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e para a LDB (BRASIL, 1996), a escola inclusiva para PAEE é garantida legalmente. No ano de 2008 a

proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi consolidada com o Decreto nº. 6.571 (BRASIL, 2008) que aborda o AEE e destaca a escolarização em sala de aula comum para os alunos com deficiência.

O AEE é compreendido como conjunto de recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente prestados da seguinte forma: complementar a formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento "como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais e suplementar à formação dos alunos com altas habilidades e superdotação" (BRASIL, 2011a).

A constituição do AEE oferta o atendimento, prevendo na sua organização: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno AEE; plano do AEE; professor para exercício da docência do AEE; profissionais da educação (tradutor/intérprete, profissionais de apoio); articulação entre professores do AEE e do sistema comum; e, redes de apoio (atuação intersetorial) (BRASIL, 2009a).

O atendimento deve ser realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou na mais próxima, no contraturno da escolarização em classe comum, com esclarecimentos adicionais de que poderão ser realizados em centros da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008, 2009a).

Mendes (2019) faz uma crítica à organização do serviço por meio de parceria com instituições, referindo que esta atribui a responsabilidade da pessoa com deficiência às instituições privadas, de natureza filantrópica, pois desreponsabiliza a escola e estado e dá uma conotação de caridade e favor sobre a educação do PAEE, além de perder verbas que poderiam ser aplicadas para contemplar a diversidade de alunos nas escolas, assim como potencializa a segregação e mascara finalidades assistenciais.

Além disso, a autora afirma que a principal problemática concentra-se na concepção política do AEE, serviço de tamanho único oferecido extraclasse. Na prática o serviço apresenta um entendimento de que a deficiência está centrada no aluno e que tal atendimento compensará as suas necessidades, ocasionando, na realidade, pouco ou nenhum impacto na sala regular (MENDES, 2019).

Neste sentido, será que quando o município ao repassar verba para as instituições realizarem o atendimento no contraturno, faz um acompanhamento de perto desses atendimentos, ou, as instituições acabam por realizar um atendimento essencialmente terapêutico?

O serviço organizado na forma de AEE demanda um padrão de estrutura organizacional e sistematização das ações de forma coerente com as metas e propósitos da inclusão escolar do aluno com deficiência, respeitando-se as realidades singulares dos contextos de ensino. Essa característica do auxílio, por sua vez, suscita foco na comunicação entre os profissionais para o objetivo comum da inclusão escolar do aluno com deficiência, de modo que cada um conheça o trabalho do outro.

Vale ressaltar que o AEE na EI, em sua quase totalidade, está a cargo dos municípios e estes, em sua maioria, seguem as propostas da legislação nacional<sup>3</sup>, todavia, o AEE ofertado na SRM é destinado com maior frequência para os anos iniciais (ONEESP, 2014). A única especificação para Educação Infantil consta no documento (BRASIL, 2006) que informa que os serviços "poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em educação especial e infantil".

Na EI, o atendimento pela Educação Especial pode ocorrer pela itinerância, conforme proposta do MEC - Secretaria de Educação Especial de 2006, na qual consta que o professor itinerante deve observar e acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das atividades escolares, assim como elaborar objetivos e delineamento de conteúdos, estratégias, procedimentos da dinâmica da sala de aula. Considera também como apoio pedagógico especializado, o professor intérprete de Libras necessário para aprendizagem, comunicação e locomoção (BRASIL, 2006).

Diversos documentos como leis, decretos, resoluções e notas técnicas orientam a organização do AEE (BRASIL, 2006, 2008, 2009, 2010a, 2010c, 2010d, 2010e, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014a, 2014c), contudo, não especificam as particularidades de cada etapa escolar. A legislação permite interpretações e não contempla a etapa da EI, sendo que os professores ficam sem um direcionamento, acabam por se pautar nas evidências das pesquisas realizadas na pós-graduação. E no caso da EI, há que se considerar a importância das especificidades dessa etapa escolar do ponto de vista do desenvolvimento de suas implicações para a inclusão escolar do aluno com deficiência e seus desdobramentos nos variados ambientes de vida da criança.

No que tange ao currículo na EI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010c) orientam e articulam as experiências das crianças com os conhecimentos construídos ao longo da história, sejam de herança cultural, artística, ambiental, social ou científico. Essa perspectiva do currículo objetiva promover o

---

<sup>3</sup> A Educação Básica considera a faixa etária de 4 a 17 anos. A obrigatoriedade na Emenda Constitucional nº. 59 é uma estratégia de universalização da Educação Básica (BRASIL, 2009).

desenvolvimento integral da criança, de maneira que as propostas pedagógicas que contemplem as interações, brincadeiras, imaginação, aprendizado, observação, experimentação (AMORIM; LIMA; ARAÚJO, 2017). Conforme destaca Saviani (2003, p. 13) “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”

A experiência escolar bem sucedida no ambiente da EI deve ser valorizada, considerando que a escola é o ambiente que promove a formação, auxilia na construção de conhecimentos, além de dar oportunidade para a convivência humana e social, política e cultural, da qual emergem os processos e práticas efetivas de inclusão na sociedade. Vários pesquisadores vêm desenvolvendo pesquisas nesta etapa escolar e apresentam dados importantes como os que são apresentados a seguir.

Melo e Ferreira (2009) ressaltaram a importância do cuidar do aluno com deficiência física na Educação Infantil sob a ótica das professoras, visando a contribuição do profissional da saúde nesse contexto. A pesquisa constatou que falta formação para os pedagogos para questões como manuseio, posicionamento, auxílio de locomoção, entre outras questões, e concluiu sobre a necessidade de profissionais da saúde para promoção e efetivação da inclusão escolar dessas crianças.

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

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

Sobre o uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), Rocha e Deliberato (2012) identificaram a necessidade da escola e do professor perceberem que o sucesso do uso de Tecnologia Assistiva (TA) envolve serviços diferenciados, recursos humanos da área da saúde e um planejamento organizado vinculado à rotina escolar, a fim de favorecer o uso funcional da TA, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, etapas estas contempladas no referido estudo.

Capellini, Araújo e Amorim (2015) realizaram uma revisão bibliográfica, na base nacional Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), concluíram que a temática do Atendimento Educacional Especializado vem sendo pesquisada com frequência, mas são escassos os estudos nas etapas escolares da educação infantil (4%) e do ensino médio (4%). As autoras identificaram que os participantes mais comuns são os professores do AEE e o

professor regente do ensino comum, e a entrevista é a forma de administração do instrumento de coleta de dados mais utilizada.

Em estudo de mestrado realizado por Amorim (2015), os dados obtidos sinalizaram para a importância de se investigar a estrutura de gerenciamento do AEE na Educação Infantil, considerando que esta etapa escolar favorece o desenvolvimento de competências básicas para o aprendizado de funções superiores, exploradas e adquiridas nas seriações subsequentes.

Em linhas gerais, nas creches e pré-escolas a inclusão do PAEE torna-se desafiadora, pois o professor deve olhar para a criança além de sua deficiência, tornando-a capaz de superar suas limitações, como prevê o documento "Saberes e práticas da inclusão - Educação Infantil", que entende a educação como um direito social e cultural com valorização da diversidade como aprendizagem. Nesta perspectiva, o ambiente inadequado e sem materiais são fatores produtores e determinantes do fracasso escolar (BRASIL, 2006).

Nesse contexto de entendimentos e políticas visando à inclusão educacional do PAEE, Macedo *et al.* (2014) afirmam que as práticas excludentes prevalecem no interior das escolas, apoiadas em concepções de pessoas que não acreditam na superação das deficiências, assim como não foram superados antigos paradigmas da Educação Especial (institucionalização e normatização). Asseveram que também as famílias manifestam preconceito, ao atribuírem o fracasso educacional do familiar à falta de condições físicas e intelectuais dele e também às suas dificuldades econômicas. Esse comportamento torna difícil o avanço, pois "na tentativa de resolver o que consideramos um pseudoproblema, os objetivos que de fato representam motivo de envolvimento ficam esquecidos" (MACEDO, *et al.*, 2014, p. 185).

### *2.2.1 Inclusão educacional e estrutura dos serviços no cenário internacional*

A tendência internacional de inclusão de pessoas com deficiência prevê a escolarização em sala regular com um sistema de apoio diversificado (MACIVER *et al.*, 2018). Nos Estados Unidos, todo suporte, serviços e acomodações necessárias para os alunos com deficiência é definido por uma equipe multidisciplinar que participa do Planejamento Educacional Individualizado (PEI<sup>4</sup>), com objetivo do progresso curricular. Ainda sobre o cenário norte-americano os distritos escolares têm autonomia para contratar serviços especializados, como por exemplo, da área da saúde, assim como viabilizar os recursos necessários com verbas destinadas à educação (CLARK; JACKSON; POICHINO, 2011).

As Nações Unidas lançou um relatório sobre Deficiência e Desenvolvimento (ONU, 2018), destacou que mais de um bilhão de pessoas no mundo convive com alguma deficiência e que em muitas sociedades essas pessoas são desconectadas, isoladas e enfrentam discriminação. Afirma que pessoas com deficiência estão defendendo seus direitos para participar ativamente e liderar suas comunidades.

Santos (2005) apresentou experiências internacionais de inclusão da Índia e África do Sul, destacando que ambos os países apresentam políticas inadequadas que promovem competição entre as escolas, padronização, falta de infraestrutura nas escolas, currículos não flexíveis, além de perder o status profissional do magistério, assim como um esforço nas legislações para dar a responsabilidade pela inclusão às iniciativas comunitárias.

A lei italiana para assistência, inclusão social e direito da pessoa com deficiência nº. 104 de 1992 prescreve que todas as crianças com deficiência sejam incluídas nas creches, escolas, universidades, em qualquer outro meio provedor de educação (ITÁLIA, 1992). Portanto, quando uma pessoa é reconhecida com deficiência<sup>5</sup>, um plano educacional especializado é definido por profissionais dos serviços de saúde, professores especializados, psicopedagogo em colaboração com a família. Esse plano é revisado periodicamente, todos os serviços são oferecidos em horários flexíveis, as escolas equipadas com dispositivos técnicos e professores especializados, sendo um para cada duas crianças, que definem os métodos com os professores regulares. As crianças de três a cinco anos estão no sistema educativo chamado de "maternas" (SCUSSIATTO, 2015).

---

<sup>4</sup> Instrumento que registra a necessidade de apoio educacional, serviços especializados e recursos.

<sup>5</sup> Pessoa que apresenta alguma limitação física, psíquica ou sensorial, estável ou progressiva, que causa dificuldade de aprendizagem, relacionamento ou integração no trabalho.

A inclusão na Itália levou a uma redução dos limites do tamanho das turmas, reformulação no currículo, avaliações em nível nacional para todas as escolas. É o país europeu com maior número de pessoas com deficiência nas escolas regulares, com um consenso de que as crianças com ou sem deficiência aprendem umas com as outras (GRIFFO, 2016).

No cenário internacional há uma organização independente denominada "Agência Europeia para as necessidades especiais e a Educação Inclusiva" que atua como uma plataforma de colaboração para os ministérios da educação dos países membros<sup>6</sup>. O principal objetivo da organização é fornecer aos países informações baseadas em evidências sobre a implementação da educação inclusiva, por meio de perspectivas de política, prática e pesquisa.

A agência faz orientações políticas para a Intervenção Precoce na Infância (IPI), sendo as principais prioridades e elementos-chave das políticas e práticas em IPI: acesso a uma educação e cuidados na infância; orientações da educação e cuidados na infância implicam na colaboração de vários setores (educação, segurança social, saúde e emprego); qualidade da educação e cuidados na infância, atenderem todos os tipos de necessidades (cognitivas, emocionais, sociais e físicas), sendo que nos primeiros anos a aquisição de competências não-cognitivas (como perseverança, motivação, interação com os outros) é fundamental para aprendizagens futuras; abordagem centrada na criança; envolvimento dos pais; equipe de profissionais (COMISSÃO EUROPEIA, 2011).

O projeto de IPI passa de um modelo tradicional de intervenção que se concentra principalmente na criança, para uma abordagem que envolve a criança, família e meio em que vive. Corresponde a evolução do modelo médico para o modelo social. Tendo como definição "um conjunto de serviços/recursos para as crianças em idades precoces e suas famílias, disponibilizados quando solicitados por estas, num certo período da vida da criança, abrangendo qualquer ação realizada quando a criança necessita de apoio especializado" (COMISSÃO EUROPEIA, 2011, p. 2).

O estudo realizado pela agência em 2010 identificou elementos relevantes para a efetiva implementação do modelo de IPI, não podendo ser analisados isoladamente, são eles: disponibilidade (abranger todas as crianças que requerem apoio precocemente); proximidade

---

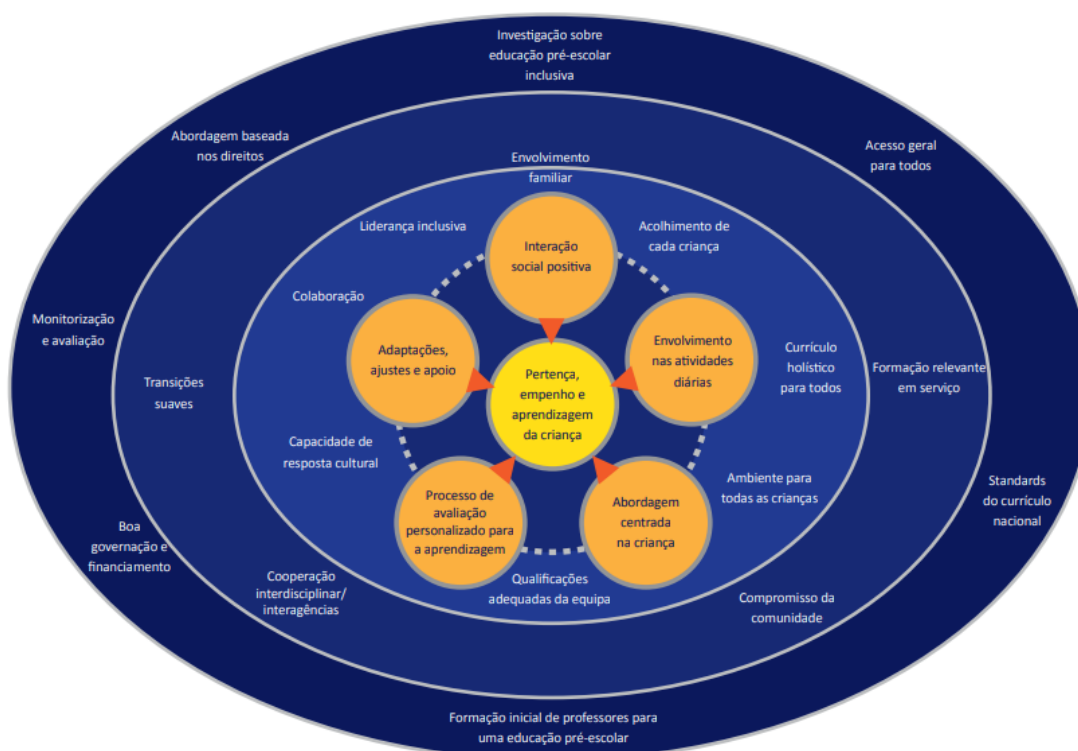
<sup>6</sup> São países membros: Áustria, Bélgica (comunidade flamenga e francesa), Bulgária, Croácia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Sérvia, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido (Inglaterra), Reino Unido (Irlanda do Norte), Reino Unido (Escócia), Reino Unido (País de Gales).

(serviço deve ser oferecido considerando a proximidade da família ao local); viabilidade financeira (serviço gratuito, porém deve ser assegurado por fundos públicos); interdisciplinaridade (o trabalho deve facilitar o intercâmbio de informação dos membros da equipe); e diversidade de serviços (diversidade das áreas disciplinares - saúde, educação e segurança social) (COMISSÃO EUROPEIA, 2011).

O estudo ainda apresentou quatro recomendações, uma legislação e medidas políticas como primeiro passo no processo. O papel dos profissionais em dar a informação às famílias e a formação que prepara os profissionais para trabalharem na equipe multidisciplinar. Identificou a necessidade da existência de um coordenador da IPI ou interlocutor entre serviços para melhorar a coordenação entre e dentro os setores (COMISSÃO EUROPEIA, 2011).

A Comissão Europeia (2017) apresentou um modelo de ecossistema de educação pré-escolar inclusiva, utilizado como um quadro de referência para os decisores políticos e os profissionais, considerando as próprias necessidades e objetivos. O ecossistema está agrupado em cinco dimensões: resultados, processos, estrutura de apoio no contexto de educação inclusiva, estrutura de apoio na comunidade, estrutura de apoio a nível regional/nacional.

**Figura 1** - Ecossistema de Educação pré-escolar inclusiva



**Fonte:** COMISSÃO EUROPEIA (2017, p. 10)

A proposta do ecossistema apresenta orientações e organização para que a criança com deficiência pertença à sala regular e que aprenda. Portanto, fazem-se necessários processos que oferecem tais condições às crianças, e para isso é preciso uma interação social positiva entre aluno e professor, aluno e outros alunos e todo ambiente escolar, envolver essa criança nas atividades diárias, se necessário realizar adaptações, ajustes e apoio, uma abordagem centrada na criança com avaliação personalizada para as especificidades de cada indivíduo.

Alguns pontos da proposta do ecossistema merecem destaque em relação à estrutura de apoio escolar, que evidencia a colaboração, uma liderança inclusiva, além de ambientes inclusivos, equipe qualificada, um currículo preocupado com o todo e não partes dele, ou seja, um ensino interdisciplinar. Além disso, a estrutura de apoio regional/nacional proposta por esse modelo contempla investigação sobre a educação pré-escolar inclusiva, indica que o município deve levantar questões que permeiam a inclusão na Educação Infantil que necessitam de aprofundamento, assim como recomenda o monitoramento e avaliação do serviço. De igual importância, tem-se ainda que a comissão europeia inclui acesso geral de todos, assim como uma boa governança, financiamento adequado e abordagem baseada em direitos.

O modelo de ecossistema proposto pela Comissão Europeia pensa na Educação Inclusiva em todas as esferas e na complexidade que a envolve, pois demanda uma organização e sistematização, assim como a intersetorialidade que será discutida a seguir. Existem propostas, formatos e organização da Educação Especial de outros países que aparentemente funcionam e podem servir de base e pontapé para a configuração da inclusão no Brasil, visando transformar o que se configura em um serviço de tamanho único e simplificado de apoio ao aluno PAEE.

É possível perceber como a gestão participativa adentra ao ecossistema, considerando alguns pontos importantes apresentados anteriormente: a) gestor escolar com papel importante de liderança e que oferece autonomia para equipe; b) qualificação e equipe consciente; c) promover diálogo, reflexão e críticas entre equipe escolar, estudantes e famílias; d) estreitar relação e compartilhar responsabilidades; e) flexibilização.

### 2.3 Intersetorialidade e implicações na organização do AEE

A intersectorialidade entre educação, saúde e assistência social é prevista na política educacional como forma de disponibilizar serviços referentes às demandas educacionais ao PAEE, que não são solucionadas no ambiente escolar (BENDINELLI, 2012).

A partir dos movimentos sociais, período que sucedeu a Constituição (BRASIL, 1988), surge a necessidade de uma gestão intersectorial. Nessa época a assistência social foi levada para política pública regulamentada com o desafio de políticas que garantisse a proteção social à infância e adolescência, conforme o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990). Com esse novo cenário os gestores foram desafiados a compreender que a rede integral da criança e ao adolescente necessita articular todas as instâncias do poder público e civil, por meio da gestão intersectorial (BRASIL, 2009a).

A intersectorialidade pode ser vista como uma estratégia de gestão que implica na construção de redes educativas locais. Bronzo e Veiga (2007) a rede é um campo de discussão que demonstra a necessidade de interconexão, interdependência, aceitar o quão complexo são os processos e as realidades encontradas, sendo que essa concepção remete a redes multiníveis que contempla a interdependência entre atores de nível local e diversos níveis de governo.

Ferreira (2009) cita que um dos primeiros desafios da intersectorialidade é a questão que as políticas públicas setoriais funcionam tradicionalmente autônomas e específicas, ou seja, todo modelo de gestão é pensado no grau de especialização e profissionalização de cada área.

Calheiros (2019) menciona o serviço de AEE, como um suporte de "tamanho único" e que não tem sido eficaz para atender a diversidade educacional do PAEE. O autor ainda afirma que a intersectorialidade não oferece os suportes educacionais necessários, pois cada área atua com as suas demandas prioritárias.

Para Andrade, Pietro e Bendinelli (2012), a articulação com instituições privadas encobre lacunas historicamente desamparadas pelo Estado. Portanto, necessita-se de uma rede de apoio com diversos suportes para solucionar problemas de forma participativa.

York *et al.* (1992) citaram que os tipos de suportes oferecidos pela equipe de apoio (multiprofissional) se resumem em: recurso (fornecer materiais e recursos financeiros, informativos e humanos); moral (aceitação sem julgamento de idéias e sentimentos); técnico (estratégias, métodos e abordagens); e avaliação (assistência na coleta de informações).

Há dispositivos legais que prescrevem a respeito de redes de apoio à inclusão escolar. A Resolução nº. 2 (BRASIL, 2001) reforça que "quando necessário" deve-se buscar a colaboração entre família, serviços de saúde, assistência social para identificar as necessidades educacionais dos alunos, podendo-se inferir que a articulação intersetorial é indicada em casos específicos e não como regra. Além disso, a mesma resolução prevê a organização e os serviços de apoio pedagógico especializado realizado em salas regulares, com atuação colaborativa do professor especializado, professor intérprete, profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente, mas não esclarece se esses profissionais são da saúde e/ou assistência social.

Para pensar na intersetorialidade é necessário que se tenha clareza quanto ao papel dos profissionais que estão envolvidos no processo de inclusão educacional do aluno PAEE. O professor do AEE tem como atribuições: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias para alunos PAEE; elaborar e colocar em prática o plano de Atendimento Educacional Especializado; organizar os atendimentos dos alunos e a periodicidade; acompanhar o uso dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula e ambiente escolar; realizar parcerias com as áreas intersetoriais para elaboração de estratégias e disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar os professores e famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; ensinar e utilizar a tecnologia assistiva para ampliar as habilidades funcionais; articular com os professores da sala de aula comum, para promover a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009d).

Ainda sobre o professor atuante no AEE, o mesmo deve possuir formação inicial para exercer a docência e a formação específica para a educação especial, conforme art.12, da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 (BRASIL, 2009b). Isso porque, de acordo com as Diretrizes do Curso de Pedagogia CNE/CP nº. 1 (2006), a habilitação se extingue, e a partir de então, os cursos para educação especial podem se dar pelo aperfeiçoamento, aprimoramento, especialização ou até pela pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, todavia, atualmente, durante esse período de transição, dentro dos sistemas de ensino caminham concomitantemente as duas possibilidades a de habilitação e a de especialização. Neste sentido, autores como Chacon (2001), Glat, Nogueira (2002), Michels (2006), Pletsch *et al.* (2006), Mendes (2008), pesquisaram e ressaltaram a importância de uma formação que seja capaz de oferecer as condições necessárias para que o professor realize e efetive a inclusão dentro da sala de aula.

É previsto nos Cadernos de Atenção Básica (BRASIL, 2009c) que os profissionais da saúde e de educação desempenhem suas funções e empoderem os alunos, professores e

funcionários, tornando as escolas acessíveis. É atribuição dos profissionais da saúde o suporte às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. "Conhecer e lidar com esses fatores de risco e vulnerabilidades, promovendo e protegendo a saúde, impactará de maneira positiva a qualidade de vida, as condições de aprendizado e, consequentemente, a construção da cidadania" (BRASIL, 2009c, p. 15).

As questões relacionadas à saúde do aluno com deficiência na escola envolvem: parceria dos profissionais da saúde com a educação para, em conjunto, identificar as necessidades individuais dos alunos PAEE, atendê-las no ambiente da unidade de saúde e no ambiente escolar. A equipe multiprofissional avalia e indica os melhores "posicionamentos ângulos, apoios, objetos adaptados que auxiliem alunos com deficiência a se colocarem de maneira fisicamente mais confortável em sala de aula, propiciando a eles maior possibilidade de participação, integração e aprendizado" (BRASIL, 2009c, p. 28). O projeto de lei nº. 3.364 (2019) prevê que o profissional em Terapia Ocupacional (TO) atue no desempenho da atividade humana, no que tange à prevenção, manutenção, recuperação, assistência social, educação e cultura considerando a dignidade humana e o bem-estar. Reforça o enfoque multidisciplinar da atenção à saúde.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) os serviços de saúde pública devem assegurar: diagnóstico e intervenção precoce, habilitação/reabilitação, atendimento domiciliar multidisciplinar, atendimento psicológico que se estende para aos familiares e atendentes pessoais (cuidador). A avaliação da equipe multidisciplinar considerará o impedimento das funções e estrutura do corpo, fatores pessoais, psicológicos e socioambientais, limitação do desempenho nas atividades e sua restrição de participação. Também garante o profissional de apoio para os alunos com deficiência ou TGD (BRASIL, 2015). Mas, não apresenta definições ou diretrizes práticas, e isso pode representar um grande impasse no desenvolvimento do trabalho, pois os profissionais podem passar atribuições a outros profissionais, desta forma adquirindo funções que não são suas, resultado das brechas existentes na legislação (LOPES; QUEIROZ, 2018; CALHEIROS, 2019).

É preciso dar clareza ao papel de todos os envolvidos na inclusão educacional do PAEE, englobando escola, instituição e família. Por vezes, há um equívoco na real função da instituição, quando, mediante parcerias para o AEE ser realizado no contraturno, há polarização das funções educacional e terapêutica, como se o atendimento terapêutico ofertado pela instituição resolvesse toda a problemática da aprendizagem em classe comum. Trabalhar com déficit não é a solução, na perspectiva da educação inclusiva, as diferenças

configuram diversidade, que amplia a visão de mundo e dá oportunidade para uma convivência que evidencia as competências e potencialidades de cada indivíduo.

Ressalta-se que os municípios que decidem adotar como organização do AEE a prática de convênios com instituições, têm como subsídio verba da Educação destinada para a instituição parceira, e, portanto, seria esperado vínculo e ações articuladas dos profissionais envolvidos, sobretudo no que se refere à organização das áreas da saúde e da educação para o trabalho seja no âmbito intrainstitucional seja no interinstitucional.

O conjunto das considerações teóricas aqui apresentadas remete à necessidade de se investigar diferentes realidades de gerenciamento do AEE, a fim de contextualizar e discutir especificidades da organização, e assim apontar para possibilidades de estruturas organizacionais mais compatíveis com as demandas territoriais.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

O presente estudo tem como objetivo sistematizar um modelo de gestão participativa do atendimento educacional especializado na Educação Infantil, a partir de demandas do contexto.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Identificar a estrutura organizacional do município.

Analisar aspectos da estrutura do gerenciamento vigente da equipe escolar e equipe multiprofissional.

Identificar e analisar demandas organizacionais.

Apresentar a estrutura do modelo de gestão participativa proposto.

## 4 MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo estudo de caso, com investigação centrada na estrutura do AEE de um município do interior paulista. Segundo a definição de Stake (1995), essa pesquisa pode ser definida como um estudo de caso instrumental, pois o interesse no caso deve-se à busca de algo mais amplo, servindo como *insights* sobre a temática.

### 4.1 Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, CAAE: 64688217.2.0000.5406, datado em 23 de fevereiro de 2017, cumprindo assim todas as recomendações que constam na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde sobre a ética em estudos com seres humanos. Ainda de acordo com a Resolução 510/16, antes de se iniciar a coleta de dados foi solicitada a concordância dos participantes para a realização do estudo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### 4.2 Definição e contexto de unidade de caso

Triviños (1987, p. 133) define que o estudo de caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente". Portanto, é necessário definir qual será a unidade de análise, Stake (1995) afirma que o caso considera aspectos como: histórico, contexto físico, econômico, político, quem são os informantes.

Nesta pesquisa a unidade de análise foi um município do interior paulista, dando continuidade à pesquisa realizada no mestrado (AMORIM, 2015). Neste município o AEE, na Educação Infantil, acontece pela itinerância dentro da sala de aula e em instituições conveniadas que realizam o atendimento do aluno PAEE no contraturno. Trata-se de uma cidade com aproximadamente 370.000 habitantes, com 61 escolas municipais de Educação Infantil, 28 creches conveniadas.

Em dezembro de 2005, o município criou a Lei nº. 5.321 que disponibilizou o serviço de Educação Especial para atender os alunos com deficiências (PAEE) matriculados

na rede municipal de ensino. Segundo o Censo Escolar (INEP, 2017), 8.508.731 crianças no Brasil estão matriculadas na educação infantil, sendo 6.086.159 em creches e pré-escolas municipais. Atualmente, o município atende 10.215 (INEP, 2017) crianças distribuídas em 38 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), 23 Escolas Municipais de Educação Infantil Integral (EMEIs) e 28 creches conveniadas, além disso, destaca-se que os investimentos com a Educação Infantil, no município, passaram de R\$ 27 milhões no período de 2003 até 2010 para R\$ 53 milhões em 2010, de acordo com o Plano Municipal de Educação 2012 - 2021 que foi alvo da pesquisa.

De acordo com a gestão educacional (coordenadora da Educação Especial) do município (2017), há 546 professores regulares, 32 professores itinerantes, 102 alunos com deficiência na Educação Infantil, distribuídos em 50 escolas e classificados pela Secretaria Municipal pelos seguintes diagnósticos (Tabela 1):

**Tabela 1** - Diagnóstico<sup>7</sup> dos alunos matriculados na Educação Infantil (2017)

| <b>Diagnóstico</b>                         | <b>Quantidade</b> | <b>%</b>      |
|--------------------------------------------|-------------------|---------------|
| Em avaliação                               | 43                | 23,1%         |
| Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) | 41                | 22,0%         |
| Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) | 41                | 22,0%         |
| Deficiência Múltipla (DM)                  | 8                 | 4,3%          |
| Deficiência Auditiva (DA)                  | 10                | 5,4%          |
| Paralisia Cerebral (PC)                    | 10                | 5,4%          |
| Deficiência Intelectual (DI)               | 3                 | 1,6%          |
| Deficiência Visual (DV)                    | 3                 | 1,6%          |
| Deficiência Física (DF)                    | 7                 | 3,8%          |
| Síndrome de Down                           | 20                | 10,8%         |
| <b>Total</b>                               | <b>186</b>        | <b>100,0%</b> |

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação que foi alvo da pesquisa

Os serviços de Educação Especial no município são realizados nas SRM exclusivamente para o Ensino Fundamental (EF) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as quais possuem professores especialistas para atuarem nos atendimentos individuais ou em pequenos grupos, no contraturno ou, quando necessário, no turno em que estudam, e o AEE ofertado na etapa da EI ocorre pela itinerância, havendo também o cargo de agente educacional (cuidador), criado pelo município. O ensino itinerante se pauta na orientação

<sup>7</sup> Termo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação no cadastro dos alunos. Optou-se em manter as nomenclaturas de diagnósticos informados pela SME.

pedagógica realizada por professores especialistas, com visitas semanais às escolas para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências.

O município também possui convênios com entidades, escola especial (AEE no contraturno para a EI) e centro de reabilitação (atendimentos clínicos no contraturno para EI e EF).

Diante da estrutura de organização do serviço no município, verifica-se que o AEE é oferecido na forma de itinerância, no mesmo turno da matrícula do aluno em classe comum, e também na escola especial (instituições conveniadas), no contraturno.

O município possui um programa de formação continuada para professores, semestralmente, desde 2008, abrangendo cursos, palestras e oficinas. Segundo a Secretaria de Educação ao final de 2016 foram desenvolvidas aproximadamente 650 ações dentre as quais cursos, palestras, oficinas, conferências, grupos de estudo e trocas de experiência para 24.000 vagas em 20.000 horas de formação.

### 4.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa um total de 71 sujeitos, incluindo profissionais da Gestão Educacional, Professores Itinerantes, Professores Regentes, Direção Escolar e Equipe Multiprofissional (Quadro 1).

**Quadro 1** - Participantes da pesquisa

| <b>Categoria</b>                           | <b>Participantes</b>                                                                                                                             |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gestão Educacional (GE)                    | Uma coordenadora da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação                                                                        |
| Professores Itinerantes (PI)               | 22 professores que realizam o AEE (Educação Infantil) pela itinerância nas classes comuns no município                                           |
| Professores Regentes (PR)                  | 38 professores da classe comum que possuem alunos PAEE na da Educação Infantil                                                                   |
| Direção escolar (DE)                       | Uma diretora de uma escola selecionada                                                                                                           |
| Equipe Multiprofissional <sup>8</sup> (EM) | Nove profissionais das instituições conveniadas (escola especial e instituição especial) que realizam o atendimento do aluno PAEE no contraturno |

**Fonte:** Elaboração própria

<sup>8</sup> Adotou-se o termo multiprofissional, por tratar-se de serviços, embora a instituição utilize o termo multidisciplinar.

#### *4.3.1 Critérios de inclusão dos participantes*

Foram convidados a participar da pesquisa membros da gestão educacional responsáveis pelo gerenciamento do AEE na rede municipal, professores itinerantes do AEE com atividade na Educação Infantil (rede municipal), sendo escolhidos randomicamente por escolas, com o objetivo de demonstrar os diversos cenários tendo em vista características específicas de regiões em que estão localizadas, professores da classe comum com alunos atendidos pelo AEE. Ressalta-se que do total de 22 professores itinerantes, a inclusão de nove deles seguiu critério de maior variedade de deficiências atendidas, critério este adotado em função da etapa de participação na pesquisa, cujos esclarecimentos são apresentados na sessão sobre procedimentos de coleta de dados.

Os profissionais da instituição foram convidados a participar da pesquisa, tendo-se como critério de inclusão a condição de que os profissionais da equipe multiprofissional atendessem, no contraturno, os alunos da Educação Infantil matriculados na rede municipal.

#### 4.4 Instrumentos e materiais de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de roteiro de entrevista semiestruturada, questionário e roteiro do grupo de discussão, cujas aplicações ocorreram em etapas específicas do estudo.

A entrevista semiestruturada foi realizada com professores itinerantes e profissionais da EM. Teve o propósito de identificar possíveis mudanças de estrutura organizacional e gerenciamento no período de 2013 a 2017. O instrumento utilizado foi o roteiro de entrevista semiestruturada da pesquisa de mestrado (AMORIM, 2015) adaptado para esse estudo (APÊNDICE B), utilizaram-se as perguntas pertinentes para a identificação de mudança no cenário do AEE na Educação Infantil, totalizando 23 perguntas. O roteiro de entrevista foi avaliado por dois juízes externos especialistas na área de Educação Especial, para a adaptação necessária.

O questionário para os professores itinerantes e regentes foi elaborado com o objetivo de identificar e confirmar os dados obtidos na entrevista com os 9 professores itinerantes da Etapa I, utilizando-se também os resultados de mestrado (AMORIM, 2015). Optou-se pelo uso de questionário visando dar maior abrangência à coleta de dados com a participação de maior número de professores itinerantes e regentes. O instrumento foi avaliado por dois juízes externos especialistas na área de Educação Especial, visando à sua adequação. O instrumento (APÊNDICE C) contemplou 20 perguntas, abrangeu questões fechadas e algumas com a possibilidade de comentar a informação.

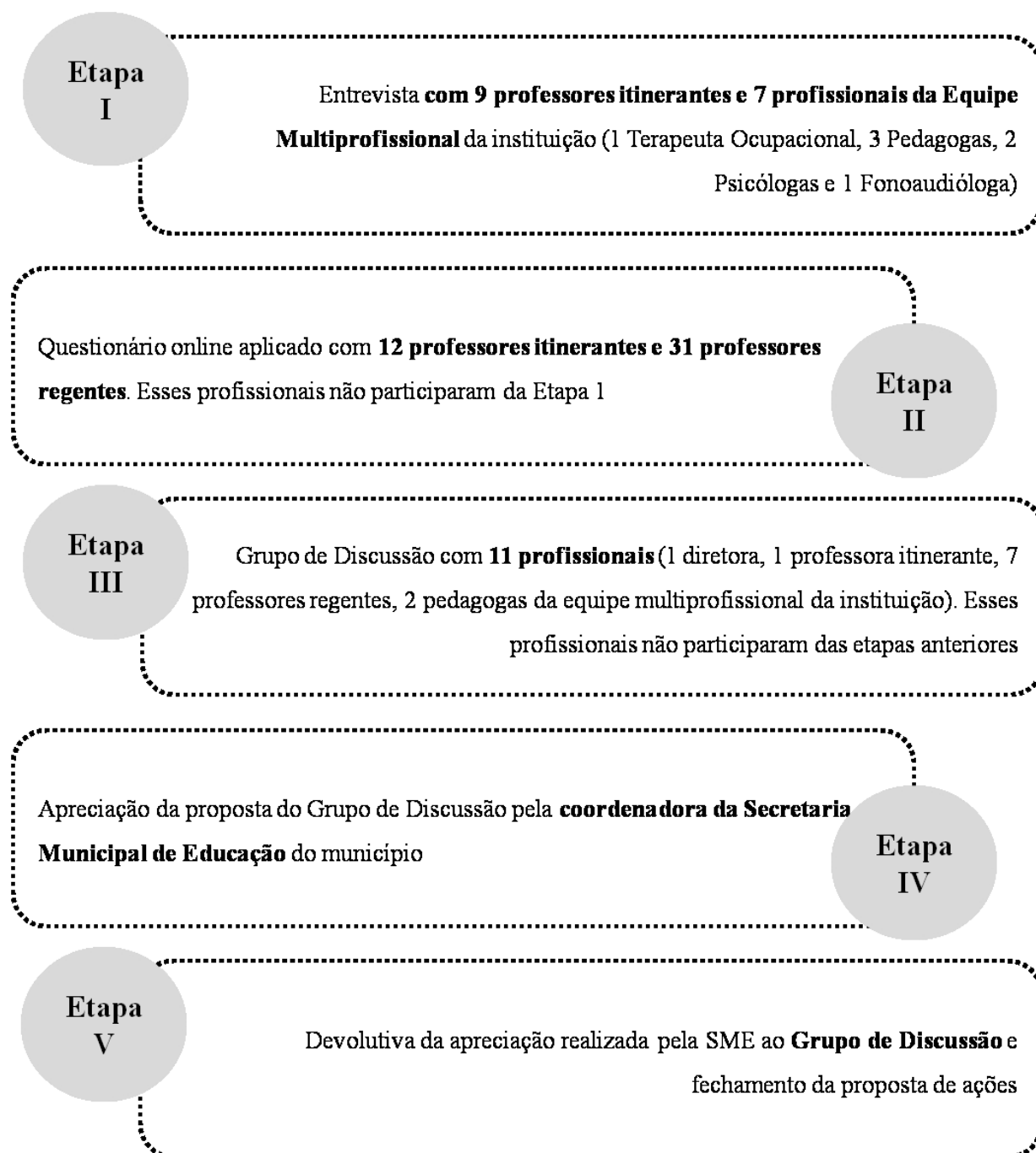
Foi elaborado um roteiro do grupo de discussão (APÊNDICE D) para 11 participantes de uma escola selecionada (uma diretora, uma professora itinerante, sete professores regentes, duas pedagogas da instituição conveniada), sendo identificadas as questões-problema em torno da temática de investigação para serem esclarecidas e debatidas durante as reuniões do grupo. O roteiro do grupo de discussão foi avaliado por um juiz externo especialista na temática e com experiência na prática de uso de grupo de discussão.

Para os autores Gutiérrez (2001), Ibáñez (2003), Sánchez-Pinilla e Legerén (2008), a utilização de um roteiro para conduzir o grupo permite tranquilidade ao pesquisador, além disso, apresenta questões a serem discutidas, com temáticas sequenciais, que dêem continuidade à discussão do mais amplo para o mais concreto.

## 4.5 Procedimentos

A pesquisa foi organizada em cinco etapas (Figura 2).

**Figura 2** - Organização dos participantes por etapa da pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria

#### *4.5.1 Procedimentos preliminares*

Foi realizado contato com a gestão educacional (diretora e coordenadora da Educação Especial) em abril de 2017, sendo agendada uma reunião na SME para identificar a estrutura do AEE no período de 2013 a 2017, além de alinhar com a gestão as etapas subsequentes da coleta de dados. Foi solicitada uma listagem<sup>9</sup> com todas as escolas que possuíam alunos PAEE e respectivos diagnósticos para seleção de três escolas perante os seguintes critérios:

- a) maior número de alunos com deficiência matriculados na escola;
- b) maior diversidade de deficiências atendidas na escola;
- c) alunos PAEE que frequentam o AEE, nas instituições conveniadas;
- d) disponibilidade da direção e membros envolvidos (professor itinerante e professor regente).

Ainda como procedimento preliminar, das três escolas selecionadas, uma (a primeira contatada) teve o interesse para a realização do GD.

#### *4.5.2 Procedimento para coleta de dados*

A proposta de coleta de dados aconteceu em cinco etapas consecutivas:

- *Etapas I - Entrevista aplicada aos PI e Equipe Multiprofissional*

Foi realizado um mapeamento dos professores itinerantes que atuavam na EI da rede municipal, com perfil de alunos atendidos no município (DA, DI, DF, DV, DM e TGD), sendo contempladas 35% das escolas que possuíam o professor itinerante em algum turno (matutino e/ou vespertino) para identificar a percepção sobre a organização do AEE. Utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE B).

Participaram desta etapa nove professores PI. A definição do número de participantes nesta etapa se deu a partir do momento em que as entrevistas com PI começaram a apresentar falas recorrentes. A entrevista aconteceu nos meses de agosto e setembro de 2017 em dia e horário agendados pelo participante, na escola em que realizava atendimento.

---

<sup>9</sup> Fornecida na forma digital pela diretora da Divisão de Educação Especial da SME com formação em pedagogia e habilitação em Educação Especial.

Simultaneamente à entrevista foram contatadas duas instituições conveniadas com o município para participação na pesquisa. No primeiro momento foi enviado o projeto para aprovação nas instituições, ambas aprovaram a realização da pesquisa, porém apenas uma manteve o interesse em participar da entrevista, que teve por objetivo identificar a percepção dos profissionais da EM sobre o AEE na Educação Infantil. Participaram sete profissionais<sup>10</sup>, sendo contempladas as áreas de Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. A entrevista não estruturada, com a pergunta inicial "Como acontecem os atendimentos para as crianças com deficiência em parceria com a Secretaria Municipal de Educação?", com desdobramentos no decorrer da entrevista. A entrevista aconteceu em setembro de 2017, na própria instituição de trabalho e de acordo com a disponibilidade do participante.

- *Etapa II - Questionário aplicado aos professores itinerantes e regentes*

Foi aplicado o questionário aos professores itinerantes que não participaram da etapa I.

Foram contatadas todas as escolas de Educação Infantil (n = 50) que possuíam alunos PAEE, exceto<sup>11</sup> a escola que foi selecionada para o grupo de discussão. O convite formal foi realizado via e-mail com informações da pesquisa, objetivos, número do processo aprovado no Comitê de Ética. Ainda no convite, havia a possibilidade de agendar um horário com a pesquisadora para tirar dúvidas e a mesma coletar as informações pessoalmente, caso fosse melhor para a escola. Além do contato via e-mail, a pesquisadora contatou via telefone todas as escolas, confirmando o recebimento do e-mail e reforçando o prazo para resposta.

A participação foi por meio de um questionário *online*, sendo fornecido o link via e-mail de uma ferramenta de pesquisa, chamada *Survio*, com o prazo para resposta de 15 dias, o preenchimento do questionário era rápido levava cerca de cinco minutos. Após o prazo estipulado, a pesquisadora entrou em contato com as escolas que ainda não haviam participado e 12 diretoras escolares não quiseram participar alegando que os professores estavam com muitas atividades para executar, ou seja, não tinham tempo para responder o

---

<sup>10</sup> São os profissionais que aceitaram participar da pesquisa, existem outros profissionais que atendem na instituição.

<sup>11</sup> Optou-se em não enviar o questionário para a escola selecionada (grupo discussão), para evitar que os participantes fossem para os encontros do grupo com uma opinião formada. Esperou-se que com esse critério o diálogo fluísse com mais naturalidade.

questionário. Seis escolas solicitaram o questionário impresso para que os professores pudessem responder na Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), neste caso a pesquisadora entregou os questionários e buscou o material após uma semana.

Nesta etapa foram contempladas 40 escolas, com a participação de 43 professores (12 itinerantes e 31 regentes) da rede municipal. Vale ressaltar que os professores itinerantes que participaram da pesquisa responderam com base nas escolas atendidas, portanto um professor itinerante representa mais de uma escola. O município possuía 50 escolas com alunos com deficiência.

- *Etapa III - Planejamento e realização do Grupo de discussão*

O Grupo de Discussão (GD) teve a finalidade de extrair sugestões para a gestão do AEE.

Conforme Santos (2008) o GD é uma técnica que pode ser usada para coleta de informações relacionadas ao contexto escolar:

Em síntese, o grupo de discussão (re)surge como uma ferramenta de pesquisa muito relevante assumindo-se como instrumento ao serviço da investigação qualitativa, particularmente no estudo de situações onde as subjectividades e a intersubjectividades se cruzam como no caso do universo escolar [...] O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interactuar numa conversa sobre temas objecto de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e uma hora e meia. É precisamente essa interacção que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efectivamente, não tem como objectivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente (SANTOS, 2008, p. 3).

Godoi (2015, p. 635) afirma que o GD "utiliza a cooperação dos participantes de modo que – a partir de discussões, matizes, silêncios, ecos da fala – o grupo consiga atingir, ao final, o consenso sobre os objetivos da investigação. O consenso, portanto, é o horizonte do GD". Além disso, reforça que "no GD a lógica exclusivamente é dialógica – os participantes conversam exclusivamente entre si, construindo o discurso grupal. Note-se que o papel do moderador/pesquisador é tornar-se invisível" (GODOI, 2015, p. 636).

O GD justifica-se pela complexidade da informação que envolve a estrutura de organização do AEE, abrangendo questões relacionadas ao enfoque multiprofissional e às

necessidades da educação inclusiva. E nessa direção, o GD, que se baseia na "[...] prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos (MEINERZ, 2011, 488)", vem ao encontro das demandas de delineamento metodológico para esta investigação.

Cabe diferenciar o Grupo de Discussão do Grupo Focal (GF). Para Gutiérrez (2011) o horizonte do GD é o consenso, sendo que o GF não visa o consenso, mas inicia por ele. Morgan (1996), Gutiérrez (2008, 2011) afirma que o GD extrai discursos e o GF coleta dados. Há uma tendência mais diretiva no GF e maior abertura no GD.

Com base no roteiro de discussão elaborado a partir dos dados obtidos nas Etapas I e II, as temáticas foram previamente divididas para que acontecessem em três encontros com duração de até 1h30min cada.

Nesta etapa, a pesquisadora fez novo contato com a escola e instituição parceira para selecionar os participantes

A definição dos participantes, profissionais da escola e da instituição foi precedida de esclarecimentos complementares sobre o formato do grupo de discussão. Após estes procedimentos, o GD reuniu um total de 11 profissionais, sendo eles a diretora da escola, uma PI, sete PR representando a escola e duas pedagogas representando a instituição parceira, não havendo adesão dos profissionais de saúde, que alegaram não ter disponibilidade.

Na época, a escola selecionada, possuía duas professoras itinerantes, uma realizava os atendimentos no período da manhã e a outra no período da tarde, porém apenas uma participou do grupo de discussão, visto que a segunda ficou impossibilitada devido à indisponibilidade de horários, já preenchidos com trabalho pedagógico nos três períodos, além disso, encontrava-se afastada pela prefeitura às terças-feiras para a realização de doutorado que estava em andamento.

Foi utilizado o grupo de discussão como meio de formatar um modelo de gerenciamento participativo do atendimento ao PAEE na Educação Infantil, a partir da realidade vivenciada pelos participantes.

Reitera-se que o grupo foi composto pelos participantes da escola selecionada com alunos PAEE em atendimento no contraturno nas instituições conveniadas, e por profissionais responsáveis pelos respectivos alunos na instituição conveniada.

Os encontros aconteceram nos dias e horários definidos juntamente com os participantes, ficando estabelecido o período de Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP), para as reuniões, às terças-feiras dos meses de novembro de 2017 (dois encontros) e dezembro de 2017 (um encontro), a partir das 17h15.

Para o registro das interações verbais, que ocorreram no grupo de discussão, foi utilizado o gravador, cujo controle ficou sob a responsabilidade do pesquisador no papel de mediador das interações, além de um observador estudante de Pós-Graduação que fez as anotações sobre as discussões e interações dos encontros.

Foi realizada uma síntese de conteúdo ao final de cada GD, que foi apresentada ao grupo na sessão subsequente para confirmar ou adequar o registro, exceto na realização do 3º encontro no qual foram definidos problemas relacionados à gestão a ser apresentado à Secretaria Municipal de Educação para a sua apreciação.

• *Etapa IV - Devolutiva da opinião de gerenciamento: GD  $\rightleftharpoons$  Secretaria Municipal de Educação*

Após a finalização do grupo de discussão, foi realizada a transcrição das sínteses das discussões ocorridas nos encontros, formatadas em categorias de análise (sobre a formação dos participantes, conceitos do AEE, atribuições da prefeitura, carga horária dos professores, perfil dos cuidadores, organização do PAEE e organização da instituição participante) e os dados, organizados, apresentados para a coordenadora da Secretaria Municipal de Educação em maio de 2018 via e-mail de forma sistematizada em um documento para apreciação, configurado em três colunas: cenário atual, sugestões do GD e espaço para as considerações da SME. Além desse arquivo, foi encaminhada uma apresentação com o resumo da pesquisa.

A devolutiva dessa análise aconteceu em outubro de 2018, com respostas por escrito no arquivo de texto com as considerações da SME, emitido pela coordenadora da Divisão de Educação Especial.

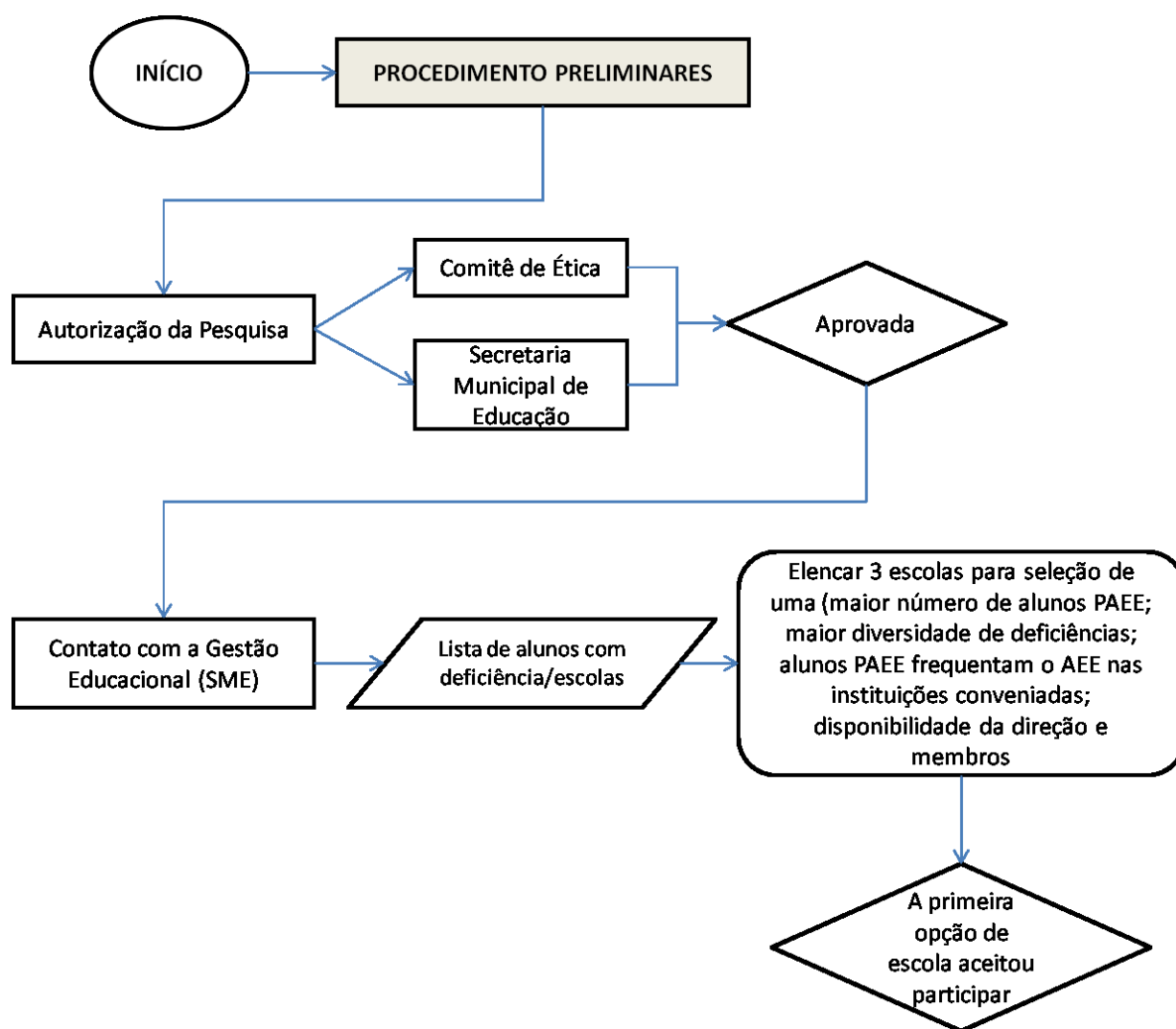
Após a devolutiva, a diretora da escola do GD foi contatada (local de realização do GD) e as pedagogas da EM, para o agendamento do último encontro. Por iniciativa da própria escola, a devolutiva da apreciação realizada pela gestão educacional ocorreu em Março de 2019, justificada pelos compromissos escolares no final do ano letivo de 2018.

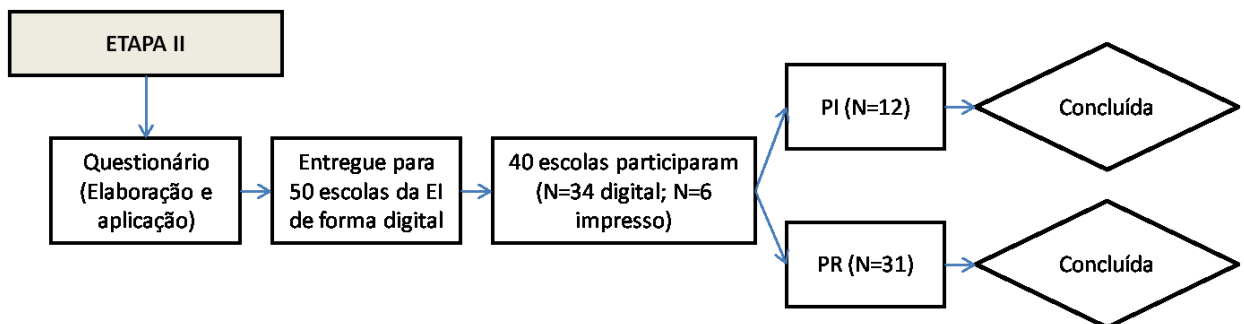
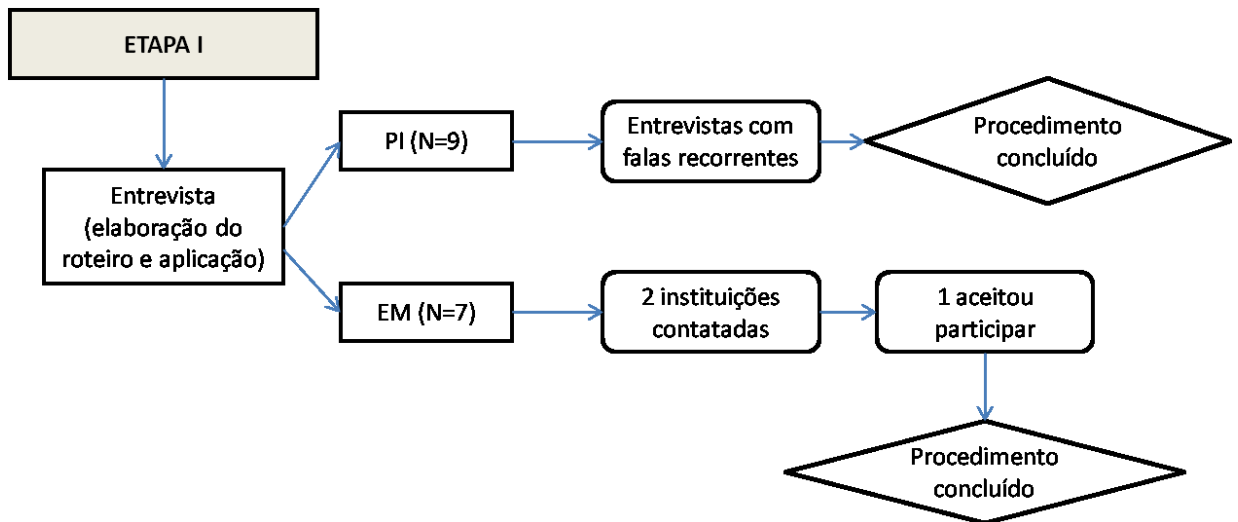
• *Etapa V - Monitoramento da reflexão extraída do GD ⇔ SME*

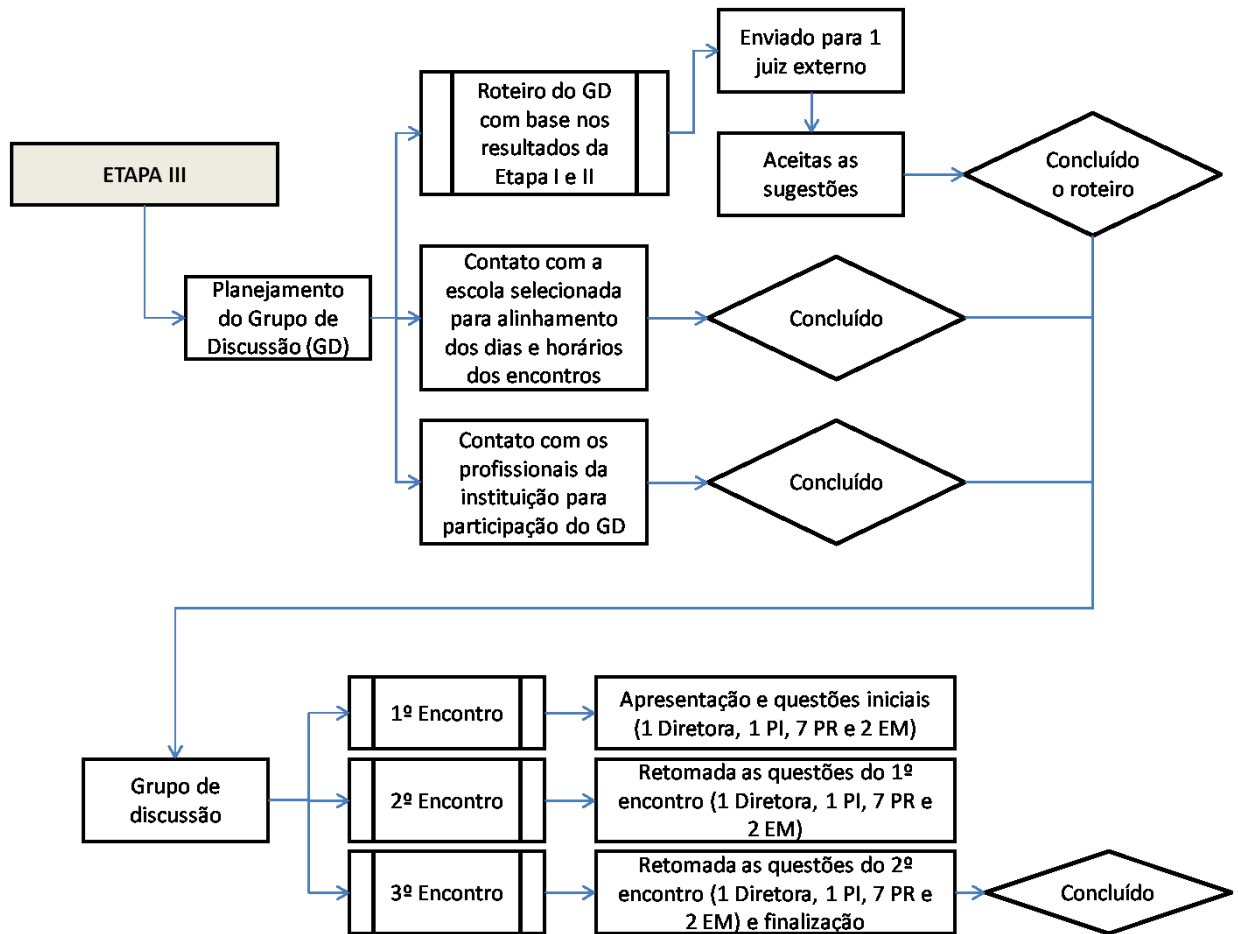
Em Março/2019 aconteceu o último encontro com o GD para apresentar a resposta da Secretaria Municipal de Educação e identificar se houve mudança no modo de pensar dos membros do GD naquela determinada unidade escolar, referente à Etapa IV. Entretanto, no último encontro, as pedagogas da EM não participaram, pois uma delas deixou a instituição e a outra não tinha disponibilidade em participar devido à carga horária de trabalho na instituição e como professora itinerante na rede municipal em outra escola.

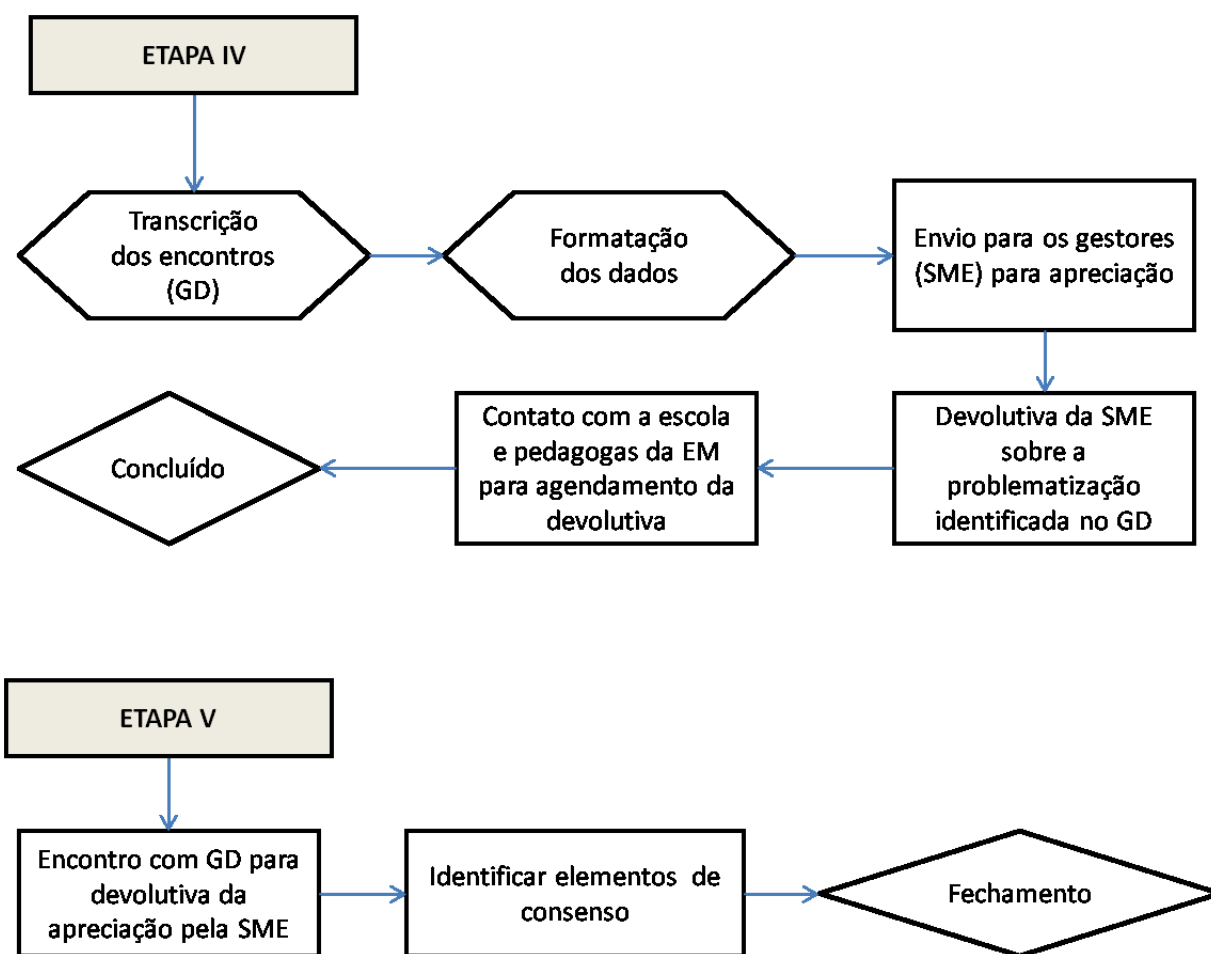
Para ilustrar os procedimentos preliminares e de coleta de dados, a seguir o fluxograma:

**Figura 3** - Fluxograma dos procedimentos de coleta de dados









**Fonte:** Elaboração própria

**Nota:** Os professores itinerantes que participaram da pesquisa (Etapa II) responderam com base nas escolas atendidas, portanto um professor itinerante representa mais de uma escola.

#### 4.6 Procedimentos para análise de dados

Os dados obtidos por meio de entrevistas e questionários foram transcritos na íntegra (MARCUSHI, 1986; ABNT, 2002; MANZINI, 2003) e, mediante a identificação de trechos relacionados aos objetivos desta presente pesquisa, analisados via distribuição de frequência absoluta e relativa (MEDEIROS, 2013). Esses procedimentos foram realizados no contínuo da coleta de dados, visando à elaboração do questionário e à elaboração do roteiro de discussão. No caso das entrevistas, a análise orientou a elaboração do questionário, e no caso do questionário, a análise orientou a elaboração do roteiro do GD.

Em relação ao grupo de discussão, foram gravados os relatos verbais das reuniões e foram transcritos na íntegra com ajustes das normas ortográficas, sendo consideradas algumas normas estabelecidas por Marcuschi (1986) e pela ABNT (2002). Para a transcrição foi utilizado o software “Express Scribe Pro” para o controle de áudio.

Após a transcrição, foi realizada a análise de conteúdo por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC):

As expressões chave (ECH) são pedaços, trechos do discurso, que devem ser destacados pelo pesquisador, e que revelam a essência do conteúdo do discurso ou a teoria subjacente.

A Idéia Central (IC) é um nome ou expressão lingüística que revela, descreve e nomeia, da maneira mais sintética e precisa possível, o(s) sentido(s) presentes em cada uma das respostas analisadas e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC.

Algumas ECH remetem não apenas a uma IC correspondente, mas também e explicitamente a uma afirmação que denominamos Ancoragem (AC) que é a expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa e que está embutida no seu discurso como se fosse uma afirmação qualquer.

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma reunião num só discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular de ECH que têm ICs ou ACs semelhantes ou complementares (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 132 - grifo nosso).

Em resumo, a técnica do DSC consiste em selecionar de cada fala individual, as expressões-chave, ou seja, trechos significativos destas respostas. Essas expressões-chave representam as idéias centrais do discurso, isto é, constituem a síntese do conteúdo discursivo, sendo o DSC apresentado na primeira pessoa do singular, e, dessa forma, retrata o pensamento de um grupo como se fosse individual (LEFEVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003).

A análise dos dados por meio da técnica do DSC tem demonstrado eficácia para processar as opiniões coletivas, pois além de representar a opinião coletiva de forma

qualitativa, permite análise quantitativa, indicando quantos depoimentos foram necessários para compor cada DSC (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006).

Para a tabulação e a organização das falas que emergiram do GD, foi utilizado o Programa DSCsoft 2.0, que auxilia na análise de dados como um instrumento facilitador, mas não substitui o papel do pesquisador. O primeiro passo para a tabulação foi o cadastramento da pesquisa no software, com os nomes dos participantes, em seguida, o cadastro das perguntas e respostas de cada integrante do grupo de discussão. De cada resposta individual, foram selecionadas as expressões-chave e idéias centrais e/ou ancoragens. Com o material das ECH e IC semelhantes, foram construídos os discursos-síntese, na primeira pessoa do singular. Assim, o pensamento do grupo aparece como se fosse um discurso individual. Exemplificando como foi realizado o DSC:

| <b>Expressões-chave das respostas dos participantes</b>                                                                                | <b>Discurso do Sujeito Coletivo</b>                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [...] temos a cultura no nosso país do professor generalista [...]                                                                     | <i>No Brasil o professor é generalista, mas ao receber um aluno com deficiência tem que se especializar nesse tempo que o aluno está sob os seus cuidados.</i> |
| [...] agora se chegar um aluno com deficiência auditiva, o que eu vou fazer com esse aluno? Então eu vou ter que me formar nesse tempo |                                                                                                                                                                |
| [...] precisamos nos especializar                                                                                                      |                                                                                                                                                                |

| <b>Expressões-chave das respostas dos participantes</b>                                                                                             | <b>Discurso do Sujeito Coletivo</b>                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [...] eu enxergo que ele tem o atendimento na instituição, eu não vejo o AEE sendo aqui pela itinerância                                            | <i>O AEE na Educação Infantil é descaracterizado, o que as professoras especialistas fazem é um trabalho colaborativo, talvez se o atendimento fosse individual seria mais eficaz. Na realidade o AEE acontece no contraturno na instituição.</i> |
| [...] o AEE na educação infantil é descaracterizado, porque como não tem a Sala de Recurso e o aluno não vai ao contraturno na própria escola [...] |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| [...] o AEE que é caracterizado pela lei é o que a gente tem na instituição                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| [...] na verdade elas são especialistas (professoras itinerantes) e realizam um trabalho colaborativo                                               |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| [...] na minha visão eu vejo o AEE no contraturno (na instituição)                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                   |

Após a formatação dos discursos do sujeito coletivo, foi elaborada uma planilha representativa do cenário atual, resultado da coleta de dados das entrevistas, do questionário e grupo de discussão, seguido da sugestão do grupo de discussão, e esse conjunto de dados foi enviado para a apreciação da coordenadora da divisão de Educação Especial da SME que fez a devolutiva apresentada ao GD para fechamento dos resultados.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão, os resultados estão organizados em quatro partes: relatos dos participantes sobre o AEE na Educação Infantil, com base nos resultados da entrevista semiestruturada; percepção dos professores regentes e itinerantes sobre o AEE na Educação Infantil no município do interior paulista, por meio dos resultados dos questionários; e sugestões e *feedback* do grupo de discussão; fechamento e sistematização do modelo de gestão participativa adotado neste presente estudo.

### 5.1 Relatos de professores itinerantes e equipe multiprofissional sobre a organização do AEE na Educação Infantil

Os dados apresentados foram extraídos da entrevista semiestruturada realizada com um total de 16 participantes, nove PI e sete profissionais da EM.

#### 5.1.1 Professores Itinerantes

Conforme dados de formação e atuação dos participantes, observa-se que parte deles possui mais de duas especializações, e dois com formação *lato sensu* e no mestrado, além da especialização. Seis professores atuam no AEE a mais de cinco anos (Educação Infantil), dois professores com tempo de atuação de três a quatro anos e apenas um há um ano (Quadro 2).

**Quadro 2 - Perfil da formação e atuação dos participantes PI entrevistados**

| Participante | Sexo | Graduação e especificidades da Formação |                                                                                                                                                                                                                                                               | Tempo Atuação (AEE Educação Infantil) | Outra atuação profissional                              | Qtd. Escolas atendidas | Qtd. Alunos atendidos |
|--------------|------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| PI1          | M    | Pedagogia                               | Habilitação em Deficiência Auditiva<br>Especialização em Psicopedagogia<br>Especialização em Atendimento Educacional Especializado<br>Especialização em Tradução e Interpretação em Libras<br><b>Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem</b> | 3 anos                                | Sala de Recursos para Surdos - Rede Estadual - 20 horas | 2                      | 3                     |
| PI2          | F    | Pedagogia                               | Especialização em Deficiência Auditiva e Deficiência Intelectual<br>Especialização em Autismo                                                                                                                                                                 | 4 anos                                | Não                                                     | 2                      | 4                     |
| PI3          | F    | Pedagogia                               | Habilitação em Educação Inclusiva                                                                                                                                                                                                                             | Acima de 5 anos                       | Não                                                     | 1                      | 5                     |
| PI4          | F    | Pedagogia                               | Habilitação em Deficiência Auditiva, Intelectual e Gestão escolar<br>Especialização em Psicopedagogia<br>Especialização em Gestão Escolar                                                                                                                     | Acima de 5 anos                       | Não                                                     | 2                      | 4                     |
| PI5          | F    | Pedagogia                               | Habilitação em Educação especial e gestão                                                                                                                                                                                                                     | Acima de 5 anos                       | Não                                                     | 3                      | 9                     |
| PI6          | F    | Pedagogia                               | Especialização em Transtorno Global do Desenvolvimento<br><b>Mestrado em Educação</b>                                                                                                                                                                         | 1 ano                                 | Não                                                     | 4                      | 6                     |

|     |   |                                          |                                                                                                                                                                                                                                                           |                    |                                                           |   |   |
|-----|---|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------|---|---|
| PI7 | F | Magistério,<br>Pedagogia e<br>Psicologia | Especialização em<br>Psicologia do<br>desenvolvimento e<br>aprendizagem<br>Especialização em<br>Gestão escolar                                                                                                                                            | Acima de 5<br>anos | Educação<br>Infantil -<br>Rede<br>Municipal -<br>20 horas | 2 | 7 |
| PI8 | M | Pedagogia                                | Habilitação em<br>educação especial<br>Especialização em<br>Educação especial<br>Especialização em<br>Psicopedagogia<br>Especialização em<br>Transtorno do<br>Espectro Autista<br>Especialização em<br>Neuropsicopedagogi<br>a institucional e<br>clínica | Acima de 5<br>anos | Em outra<br>Prefeitura<br>Municipal                       | 3 | 5 |
| PI9 | F | Pedagogia                                | Habilitação em<br>Deficiência<br>Intelectual,<br>Deficiência Auditiva<br>e gestão escolar<br>Especialização em<br>psicopedagogia<br>institucional<br>Especialização em<br>Atendimento<br>Educativo<br>Especializado                                       | Acima de 5<br>anos | Em outra<br>Prefeitura<br>Municipal -<br>30 horas         | 3 | 4 |

**Fonte:** Elaboração própria

Levando em conta a discussão pautada na Lei nº. 13.005 (BRASIL, 2014b), que aprova o Plano Nacional de Educação, são estratégias para atingir metas como a universalização da EI, promover a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, assim como estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisas e cursos de formação para garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que avancem de acordo com as pesquisas ligadas ao processo e ensino-aprendizagem. São previstos planos de ações para melhorias da gestão educacional e formação de professores, podendo-se inferir que a gestão educacional precisa não só investir na formação dos professores, mas também considerar que as estratégias emergem de demandas educacionais.

O documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) cita a necessidade de o professor estar em permanente processo de formação para o contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, assim como recomenda processos contínuos de aprendizagem sobre a gestão.

Neste sentido, é possível perceber que os professores estão buscando aperfeiçoamento. Nota-se que quatro participantes (PI1, PI7, PI8 e PI9) possuem outra atuação profissional, além do AEE na Educação Infantil e cinco que atuam exclusivamente neste cargo (PI2, PI3, PI4, PI5 e PI6). Vale ressaltar que o concurso da prefeitura é para 20 horas, ficando a critério do professor e da necessidade do município, dobrar a carga horária, ou seja, trabalhar os dois períodos totalizando 40 horas semanais. O participante PI1 atua na Sala de Recursos da rede estadual, PI7 na Educação Infantil na classe comum, PI8 e PI9 atuam na Educação Infantil da prefeitura de outro município. Todos os participantes têm atuação profissional que totaliza 40 horas semanais.

Sobre a distribuição de escolas por professor, apenas um PI atende uma escola (PI3), quatro atendem duas escolas (PI1, PI2, PI4 e PI7), três atendem três escolas (PI5, PI8 e PI9) e um atende quatro escolas (PI6). Percebe-se uma variação na organização dos atendimentos quanto ao total de escolas e total de alunos atendidos, não há um padrão relacionado à quantidade total de alunos atendidos por professor, assim como, não há um padrão na quantidade de professores por escola. Também não fica evidente o critério adotado para a distribuição de alunos por professor.

Diante destes dados, a questão a ser interrogada é sobre quais critérios orientam a distribuição dos professores. Por um lado, tem-se como indagação se a qualidade do atendimento é a mesma de um professor com nove alunos e outro com três. Por outro lado, pode-se questionar se a frequência de atendimentos por professor, deva basear-se no número de alunos atendidos ou nas singularidades e gravidade da condição de deficiência e do comprometimento.

Outro aspecto a ser considerado é se a distribuição dos alunos ocorre com base habilitação ou especialização do professor (Quadro 3).

**Quadro 3 - Diagnóstico dos alunos atendidos pelos PI**

| Participante | Qtd. | Diagnóstico dos alunos atendidos |
|--------------|------|----------------------------------|
| PI1          | 2    | Autismo                          |
|              | 1    | Deficiência Auditiva             |
| PI2          | 3    | Autismo                          |
|              | 1    | Síndrome de Down                 |
| PI3          | 5    | Autismo                          |
| PI4          | 1    | Autismo                          |
|              | 1    | Síndrome de Down                 |
|              | 1    | Síndrome de Kabuki               |
|              | 1    | Em avaliação                     |
| PI5          | 2    | Autismo                          |
|              | 2    | Deficiência Física               |
|              | 1    | Síndrome de Down                 |
|              | 4    | Em avaliação                     |
| PI6          | 3    | Autismo                          |
|              | 1    | Atraso de linguagem              |
|              | 1    | Síndrome Guillain Barré          |
|              | 1    | Transtorno Degenerativo          |
| PI7          | 2    | Autismo                          |
|              | 1    | Deficiência Intelectual          |
|              | 1    | Deficiência Física               |
|              | 1    | Deficiência Múltipla             |
|              | 2    | Deficiência Visual               |
| PI8          | 1    | Atraso no desenvolvimento        |
|              | 2    | Autismo                          |
|              | 2    | Síndrome de Down                 |
| PI9          | 1    | Autismo                          |
|              | 1    | Deficiência Intelectual          |
|              | 1    | Síndrome de Down                 |
|              | 1    | Em avaliação                     |

**Fonte:** Elaboração própria

Nota-se certa variedade de deficiência por professor, por exemplo, PI7 atende praticamente todas as deficiências exceto deficiência auditiva, que foi mencionada apenas por PI1 que possui habilitação em DA. Em relação à formação estar associada ao tipo de aluno atendido, condiz com PI2 que possui especialização na área de atuação, assim como PI4, PI6,

PI8 e PI9 que possuem formações específicas. Os demais participantes (PI3, PI5, PI7) possuem uma formação mais generalista. Portanto, sob o aspecto da formação, em linhas gerais, há relação com o perfil dos alunos atendidos. A professora (PI1) com habilitação em DA e tradução/intérprete de Libras, atende aluno com DA, mas dentre as participantes, há mais três professoras com habilitação em DA (PI2, PI4 e PI5). Professores com habilitação em DI atendem alunos com DI, TEA e Síndrome de Down. Esses dados são importantes, pois os professores possuem a formação necessária para atuarem com esse público, e, dessa forma, espera-se que a formação ofereça subsídios para um exercício de docência com qualidade (CHACON, 2001; PLETSCHE *et al.*, 2006; MENDES, 2008; MICHELS, 2009).

Melo e Ferreira (2009) em sua pesquisa discutem sobre a falta de formação dos professores para lidar com o aluno com DF, em questões de manuseio, auxílio de locomoção, abordando a necessidade dos profissionais da saúde em promover a inclusão desses alunos. Será que os professores PI5 e PI7 que atuam com alunos com DF têm esse tipo de apoio? E ainda com relação à formação destes professores, a PI5 possui formação generalista na área de Educação Especial e a PI7 não possui formação específica em Educação Especial ou outra deficiência.

Em consonância com a indagação sobre a qualidade e frequência do atendimento, PI2, PI4, PI5, PI7 e PI8 reforçaram que cada criança tem seu tempo (periodicidade e tempo de atendimento) considerando a sua necessidade e individualidade. Alguns participantes afirmaram que há semanas em que o aluno precisa de mais atendimentos do que outros alunos, havendo uma flexibilização de horários de acordo com a situação de cada criança PAEE. A PI2 afirmou que alunos com mais comprometimento são atendidos todos os dias. Já PI5 informou que atende com mais frequência, três vezes na semana, alunos com DF e Autismo. A PI4 realiza atendimentos, três vezes na semana, para alunos com Síndrome de Down e os que estão em avaliação de uma mesma escola. Ambas participantes (PI4 e PI5) destacaram que a maior frequência está relacionada à necessidade, do momento, da criança.

Com base nesses relatos fica claro que a frequência de atendimento por aluno realizada pelo PI ocorre apoiada nas necessidades da criança. Contudo, esse critério pode implicar diminuição da frequência de atendimento de outros alunos atendidos pelo mesmo PI, não havendo orientação do ponto de vista da gestão quanto à frequência mínima de atendimento semanal por aluno.

Quanto ao tipo e à periodicidade dos atendimentos, 44% (4) dos participantes relataram que atendem duas vezes na semana e 56% (5) de duas a três vezes na semana. Sendo que, 44% (4) realizam exclusivamente os atendimentos em grupo (em sala de aula) e,

56% (5) realizam em grupo (dentro da sala de aula) e em momentos individuais (fora da sala de aula). Tais dados sugerem planejamentos de ações e estratégias diferentes e reforçam a necessidade de contato dos PI com os PR para esse planejamento com base nas demandas do contexto. Neste sentido, reitera-se o posicionamento de estudiosos que reforçam a importância do compartilhamento de responsabilidades (AINSCOW, 1995; LÜCK, 1996; RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001; CAPELLINI, 2008; BRITO; CARNIELLI, 2011).

Quanto às características do planejamento realizado por PI, os participantes destacaram foco na atividade realizada, na prioridade pedagógica, na habilidade do aluno e na confecção de material, conforme os esclarecimentos abaixo revelados.

Os professores apresentaram as atividades que desenvolvem nos atendimentos e as prioridades pedagógicas. Há semelhanças de atividades desenvolvidas nos atendimentos, por exemplo, PI3, PI4, PI5, PI6, PI7, PI8 realizam atividades adaptadas conforme currículo da classe comum. O PI1 destacou que trabalha com atividades que estimulam as funções psicológicas superiores, assim como PI2, PI6 e PI7 evidenciaram a diversidade de atividades, como desde estimulação (sensorial, de linguagem, movimento), trabalho com os pré-requisitos necessários em sua faixa etária com o uso de jogos. A PI9 destacou as Atividades de Vida Diária (AVD), de socialização e independência no ambiente escolar.

Sobre a prioridade pedagógica há correspondências de alguns participantes como, PI1 e PI9 priorizam a comunicação do aluno PAEE. Assim como, PI2, PI6 e PI8 optam por em trabalhar a inclusão com todos os alunos com ou sem deficiência, com objetivo de promover a interação/participação e criar laços. A participante PI3 determina que a sua prioridade é o currículo adaptado, pois de acordo com a professora faz toda diferença para o desenvolvimento da criança. Já PI4 e PI5 se assemelham, pois suas prioridades pedagógicas são as AVD, focando no que é funcional para a vida, assim como habilidades sociais e inteligências emocionais, o que se aproxima também da prioridade de PI9 que além da comunicação é a autonomia e independência da criança, assim como comportamento e conteúdos compatíveis para a idade. A PI7 demonstrou não ter clareza quanto a sua prioridade pedagógica, pois afirmou que é o desenvolvimento escolar do aluno, sem mencionar as habilidades enfocadas.

Foi possível identificar uma relação entre as atividades realizadas com a habilidade e dificuldade do aluno. Por exemplo, os professores que destacaram a comunicação/linguagem atendem um perfil de aluno com DA, autismo, DI e Síndrome de Down.

Em relação aos materiais, todos os participantes relataram que os confeccionam, como, fichas de comunicação alternativa, painel de rotina, jogos de encaixes, pareamento, quebra-cabeça grande, engrossadores, cinto adaptado para manutenção do posicionamento ergonômico na carteira/cadeira, para atividades no parque e apoio para postura.

Contudo, o diálogo entre PI e PR não tem um lugar de destaque no planejamento, visto que quando lhes foi solicitado esclarecimento sobre ter um momento para conversar com o PR, três participantes (PI1, PI2 e PI5) afirmaram que esse momento acontece na chegada, intervalo e na própria sala de aula. Três professores (PI4, PI7 e PI8) afirmaram que o momento específico é o ATP. Três participantes (PI3, PI6 e PI9) afirmaram não ter um momento específico para diálogo. Portanto, essa questão não está bem definida na organização. Ter um momento para o diálogo é fundamental, pois dessa forma é possível identificar as reais necessidades da escola pública (BERALDO; PELOZO, 2007), e agir coletivamente para a efetivação da inclusão escolar (SANT'ANA, 2005). A própria Resolução nº. 2 (BRASIL, 2001) prevê na organização e nos serviços de apoio pedagógico especializado uma atuação colaborativa dos profissionais.

Ao serem questionados sobre como classificariam a parceria com o professor regente, 78% (7) definiram como razoável parceria e 22% (2) como muita parceria. Em relação à parceria com a instituição conveniada, 89% (8) classificaram como razoável parceria e 11% (1) como muita parceria. Esse quadro muda um pouco ao falar da questão familiar, 11% (1) relataram que não há parceria, 67% (6) como razoável e 22% (2) como muita parceria.

Os dados obtidos evidenciam uma porcentagem maior de indicação de parceria razoável, podendo-se inferir que a gestão educacional enfrenta dificuldades como falta de contato, tempo, disposição para realizar encontros com equipe multiprofissional.

### 5.1.2 Profissionais da EM atuantes na instituição conveniada

Foram entrevistados profissionais da EM com formação em Terapia Ocupacional, Psicologia, Fonoaudiologia e Pedagogia; todos os pedagogos com formação em Educação Especial (Quadro 4).

**Quadro 4** - Perfil de formação e atuação dos profissionais da instituição conveniada

| Participantes | Área de formação e especificidades  |                                                                                                                                                                  | Tempo de atuação na Instituição |
|---------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| EM1           | Profissional da saúde               |                                                                                                                                                                  | Acima de 5 anos                 |
| EM2           | Profissional da saúde <sup>12</sup> | Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional<br>Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva<br>Aprimoramento em Avaliação Psicológica | Acima de 5 anos                 |
| EM3           | Profissional da saúde               |                                                                                                                                                                  | 1 ano                           |
| EM4           | Profissional da saúde               | Especialização em Clínica Analítico-Comportamental<br>Especialização em Transtorno do Espectro Autista e/ou com Atraso no desenvolvimento                        | 1 ano                           |
| EM5           | Profissional da Educação            | Especialização em Educação Especial e Inclusiva                                                                                                                  | Acima de 5 anos                 |
| EM6           | Profissional da Educação            | Especialização em Educação Especial                                                                                                                              | Acima de 5 anos                 |
| EM7           | Profissional da Educação            | Cursando Especialização em Educação Especial                                                                                                                     | 3 anos                          |

**Fonte:** Elaboração própria

De acordo com as coordenadoras as suas atribuições abrangem avaliar, distribuir e fazer o encaminhamento para os serviços de saúde da instituição. Contribuíram também

<sup>12</sup> O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) classifica a Psicologia como sendo parte das Ciências Humanas. Já a Resolução nº. 218/97 do Conselho Nacional de Saúde reconhece os psicólogos como profissionais da saúde. Portanto, nesta pesquisa os psicólogos serão tratados como profissionais da área da saúde.

fornecendo informações sobre a formatação/organização do atendimento na instituição (Quadro 5).

**Quadro 5** - Organização dos atendimentos na instituição de acordo com as coordenadoras

| Clientela atendida                         | Horário e duração dos atendimentos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Periodicidade dos atendimentos | Modalidade de atendimento (individual ou grupal)                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deficiência Intelectual                    | Os atendimentos são realizados no contraturno do período escolar.<br>Duração média de 1h para cada área (sala temática) de acordo com programa de reabilitação estabelecido para cada criança.<br>As crianças atendidas permanecem 8 horas semanais no atendimento (2 vezes por semana, sendo acompanhadas por pedagogas, com apoio de psicóloga escolar, fonoaudiólogo escolar e terapeuta ocupacional que realizam o atendimento | 2 a 3 vezes na semana          | Atendimentos individuais e atendimentos em grupos (dependendo do plano de intervenção de cada criança)<br><br>Atendimento grupal de no máximo 5 crianças por grupo com necessidades educacionais semelhantes |
| Dislexia                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                |                                                                                                                                                                                                              |
| Doenças degenerativas                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                |                                                                                                                                                                                                              |
| Paralisia Cerebral                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                |                                                                                                                                                                                                              |
| TDAH                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                |                                                                                                                                                                                                              |
| Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                |                                                                                                                                                                                                              |
| Transtorno do Espectro Autista             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                |                                                                                                                                                                                                              |
| Síndrome de Down                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                |                                                                                                                                                                                                              |

**Fonte:** Elaboração própria

A coordenação relatou que participa do encaminhamento, para o atendimento no contraturno realiza a separação dos encaminhamentos por faixa etária e queixas levantadas pela escola.

As participantes (coordenação da instituição) destacaram que realizam as seguintes atividades: devolutiva de diagnóstico ao familiar, plantão familiar para devolutivas de visitas escolares; plantão familiar para esclarecimentos de dúvidas; plantões escolares; contato telefônico com as escolas; contato com Secretaria Municipal da Educação.

As coordenadoras relataram que o AEE tem por objetivo dar suporte para que alunos com deficiência (DI, DA, DF, DV e Deficiência Múltipla) ou com transtorno do desenvolvimento ou altas habilidades tenham acesso ao currículo formal, ou seja, tem por função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Especificamente no programa isto ocorre por meio de salas temáticas

(informática, artes, brinquedoteca e movimento), com planejamento elaborado por pedagogas e contando com o apoio de psicóloga, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.

Tal organização, ao que parece, não demonstra complementar, suplementar ou apoiar a experiência escolar do aluno PAEE e não está em consonância com a definição do AEE (BRASIL, 2011b), sobretudo no que se refere à proposta de atendimento pedagógico (BRASIL, 2014c), tendo em vista que os profissionais da instituição com formação em pedagogia não deixaram evidente a sincronia de suas ações com as do PI. Acredita-se que existem outras maneiras de se realizar um atendimento que faça a conexão entre instituição e escola, de modo que os profissionais realizem um trabalho colaborativo e participativo, envolvendo equipe multiprofissional e professores regentes/itinerantes e evitando a fragmentação ou repetição de ações.

Verifica-se que, à semelhança da organização do atendimento realizado pelos PI quanto a frequência e ao tipo (individual e grupal), pois a instituição conveniada relatou que oferece atendimentos individuais e grupais, com a definição do tempo máximo (4 horas diárias - 8 horas semanais) que o aluno PAEE permanece sob os cuidados da EM e da frequência (2 a 3 vezes por semana) do atendimento.

Evidencia-se que na organização da gestão conveniada há destaque para a reabilitação, sem especificação para o planejamento de tempo disponível para o diálogo entre a escola e a instituição conveniada, por outro lado a coordenação da instituição realiza plantões para família e escola, mas não esclarece se os profissionais que realizam o atendimento participam desses momentos. E isso pode representar algo na contramão da inclusão educacional, uma vez que a Educação Especial, não é um "sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos" (GLAT; FERNANDEZ, 2005, p. 5).

Com relação à intersectorialidade, a política educacional prevê o seu uso, a fim de disponibilizar serviços que extrapolam as possibilidades do ambiente escolar (BENDINELLI, 2012).

Os profissionais da EM que realizam os atendimentos na instituição conveniada, após avaliação e encaminhamento pelas coordenadoras, são EM3, EM4, EM5, EM6, EM7 (Quadro 6).

**Quadro 6 - Organização dos atendimentos realizados por profissional**

| Participantes | Clientela atendida                                             | Horário e duração dos atendimentos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Periodicidade dos atendimentos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Modalidade dos atendimentos (individual ou grupal)                                 |
|---------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| EM3           | Síndrome de Down                                               | Os atendimentos possuem 40 minutos por grupo em horários alternados entre manhã (7:30 - 11:30) e tarde (13:30 - 17:30)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 2 vezes na semana                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Existem atendimentos individuais e em grupos                                       |
|               | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
|               | Transtorno do Espectro Autista                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
|               | Transtorno Global do Desenvolvimento                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
|               | Transtorno Opositivo Desafiador                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
| EM4           | Atraso de desenvolvimento (neuropsicomotor, psicomotor, motor) | Os atendimentos com as crianças são realizados em conjunto com o trabalho pedagógico, tendo duração de 40 minutos cada atendimento. A duração dos atendimentos com os familiares das crianças geralmente é de 30 a 40 minutos, a depender das dúvidas e dificuldades deles. O grupo de pais sobre práticas educativas parentais tem duração de 1 hora e 30 minutos a 2 horas. As discussões sobre práticas educacionais com as pedagogas e com a cuidadora da instituição têm duração de 1 hora e 30 minutos a 2 horas | É previsto que cada grupo de crianças receba atendimento da psicologia em conjunto com a pedagogia a cada 15 dias. As orientações familiares ocorrem de acordo com a demanda, mas os familiares são chamados para orientação pelo menos a cada 3 ou 4 meses. Um grupo de pais sobre práticas educativas parentais é realizado uma vez por mês. Discussões sobre práticas educacionais são realizadas com as pedagogas e com a cuidadora uma vez por mês | O atendimento é em conjunto com outras crianças                                    |
|               | Atraso Global de Desenvolvimento                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
|               | Deficiência Intelectual                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
|               | Hidrocefalia                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
|               | Microcefalia                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
|               | Síndrome de Down                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
|               | Transtorno do Espectro Autista                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
| EM5           | Paralisia Cerebral                                             | São realizados no contra turno escolar da criança.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 2 vezes por semana                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | A maioria das crianças são atendidas em grupo de até 5 integrantes. Salvo exceções |
|               | Síndrome de Down                                               | São realizados 4 atendimentos, com duração de 40 minutos cada (sala temática) são realizados também 20 minutos de atendimento no lanche e 20 minutos de brincadeiras em Espaço Lúdico.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
|               | Transtorno do Espectro Autista                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |
|               | Transtorno Global do Desenvolvimento                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                    |

|     |                                                     |                                                                                                            |                   |                                                                                                                                                                          |
|-----|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | Transtorno do Desenvolvimento Neuropsicomotor       |                                                                                                            |                   |                                                                                                                                                                          |
|     | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |                                                                                                            |                   |                                                                                                                                                                          |
|     | Transtorno Opositivo Desafiador                     |                                                                                                            |                   |                                                                                                                                                                          |
|     | Transtorno severo de linguagem.                     |                                                                                                            |                   |                                                                                                                                                                          |
| EM6 | Autismo                                             | No contraturno do período escolar. Atendimentos de 40 minutos cada (20 minutos parque e 20 minutos lanche) | 2 vezes na semana | Individual e grupo                                                                                                                                                       |
|     | Síndrome de Down                                    |                                                                                                            |                   |                                                                                                                                                                          |
| EM7 | Síndrome de Down                                    | Sempre no contraturno da escola. Das 13h30 às 17h30 (4 horas)                                              | 2 vezes na semana | Os atendimentos acontecem em grupo. Quando necessário dependendo do grau de dificuldade do aluno, atendimento individual por um tempo e logo após inserimos ele no grupo |
|     | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |                                                                                                            |                   |                                                                                                                                                                          |
|     | Transtorno do Espectro Autista                      |                                                                                                            |                   |                                                                                                                                                                          |

**Fonte:** Elaboração própria

Com base na organização apresentada pelos participantes há indícios que sugerem enfoque multidisciplinar, mas não articulado com as necessidades escolares vivenciadas pelos alunos atendidos no contexto escolar, e, em razão disso, questiona-se sobre qual o papel da EM no contexto educacional. Entretanto, em documento atualizado do município alvo da pesquisa (2020), é previsto que os "encaminhamentos clínicos" aconteçam nas instituições parceiras, mas não esclarecem se esse tipo de atendimento é considerado AEE. Além disso, verifica-se que EM5, EM6 e EM7 são profissionais com formação em pedagogia que atendem o aluno PAEE no contraturno, mas nem mesmo eles especificam trabalho conjunto com os profissionais da saúde da própria instituição.

A organização da instituição conveniada sugere uma estrutura mais voltada para a reabilitação e menos para as necessidades escolares. Embora o modelo de reabilitação seja importante na atenção às crianças com deficiência, visando conduta de tratamento

compensatória, o convênio da Secretaria Municipal de Educação com a instituição tem o propósito de resolver problemas para a inclusão educacional de alunos PAEE, e nesse sentido é preciso considerar a crítica de Mendes (2019) sobre a organização do serviço que dá responsabilidade para as instituições e ao mesmo tempo desresponsabiliza a escola e estado, ocasionando em perda de verba para escola, uma vez que há o repasse para essas instituições parceiras, e em atendimento desvinculado do contexto educacional, focado no modelo clínico.

O modelo clínico considera a deficiência como um fenômeno biológico, baseia-se nas características de ordem clínica, desconsiderando o contexto e fatores externos, e preconizando ações normalizadoras. Por mais que esse modelo tenha sido superado na legislação, é muito comum existir na prática, por exemplo, a necessidade de um laudo, diagnóstico como fator decisivo para prática ou para justificava do não desenvolvimento (ANTUN, 2018, p. 1). Neste sentido, Mattos e Nuernberg (2010) destacaram que a presença do psicólogo escolar e educacional continua com o viés clínico patologizante, ou seja, o foco está apenas na atenção do aluno e ressaltam a importância de considerar os múltiplos contextos e dinâmicas institucionais. Ainda "deve evitar cair na lógica da estigmatização e buscar definir os sistemas de apoio necessários, que gerem a melhoria da atenção educacional às pessoas com deficiência" (MATTOS; NUERNBERG, 2010, p. 5).

Retomando a informação da SME que relacionava, na época do levantamento para este presente estudo, matrícula de 7 alunos com DF, nota-se que o aluno com DF não aparece como clientela atendida, e isso pode ter ocorrido porque o atendimento estava sendo realizado por profissional que não participou da entrevista ou porque essa clientela encontrava-se em atendimento na instituição conveniada que não participou deste estudo.

Considerando esse modelo de atendimento oferecido pela instituição conveniada com o município para realizar o AEE no contraturno, questiona-se essa instituição oferece suporte para as ações no contexto escolar.

De modo geral, os participantes relataram que os atendimentos acontecem com frequência de duas a três vezes na semana com duração de 40 minutos em cada sala temática (arte, movimento, brinquedoteca, informática), além de 20 minutos no parque e 20 minutos no lanche, totalizando 4 horas em cada dia de atendimento, tempo que as crianças ficam na instituição.

Destaca-se que a cada 15 dias as crianças recebem atendimento da psicologia com a pedagogia, e os seus responsáveis são chamados pela instituição para orientação pelo menos a cada três ou quatro meses. Entretanto, uma vez por mês há um grupo de pais que recebem orientação sobre práticas educativas parentais. Outro apontamento é o de que uma vez por

mês as pedagogas e cuidadora discutem sobre as práticas educacionais. Em momento algum os participantes relataram a interlocução com a escola (professores regentes, itinerantes, cuidadores e direção escolar).

A inexistência de regularidade no contato dos profissionais da instituição com os da escola aponta para a fragilidade do planejamento mediante necessidades específicas dos alunos PAEE. Silva (2016) cita que não há descrição nos documentos legais de como esses serviços, rede ou equipe multiprofissional deveriam ser organizadas e financiadas, o que se sabe é que esses profissionais de diferentes áreas deveriam realizar um trabalho coordenado e integrado.

Silva (2016) identificou em sua pesquisa, que a demanda de trabalho da equipe multiprofissional corresponde a dar respostas às situações de emergência, o que dificulta um trabalho mais planejado na escola.

As atividades realizadas no atendimento da EM são diversificadas (Quadro 7).

**Quadro 7 - Atividades realizadas no atendimento da equipe multiprofissional**

| Participantes | Atividades realizadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EM3           | Os atendimentos fonoaudiológicos são focados nas necessidades das crianças, sendo trabalhada a estimulação de linguagem, compreensão, pareamento, relação fonema-grafema, entre outros itens conforme a demanda                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| EM4           | São realizadas atividades que visam:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|               | <i>1) Construir repertórios socialmente relevantes</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|               | • Habilidades básicas: sentar, esperar pela sua vez, imitar, seguir movimentos com os olhos, responder a instruções simples                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|               | • Repertório social: realizar contato visual, habilidade de manter uma conversa, verbalizações espontâneas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|               | • Repertório acadêmico: pré-requisitos para leitura, escrita, matemática, cores, formas geométricas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|               | • Atividades de vida diária: habilidades de manter a higiene pessoal (escovar os dentes, lavar as mãos, etc.), de utilizar o banheiro, de se alimentar, se vestir                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|               | • Outras habilidades: coordenação motora (fina e global), equilíbrio, identificação de emoções/sentimentos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|               | <i>2) Reduzir repertórios problemáticos</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|               | • Diminuir a frequência dos comportamentos considerados inadequados (choro excessivo, agressões verbais e/ou físicas, estereotípias, autolesões, fugas, destruições do ambiente, etc.)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| EM5           | Os atendimentos são realizados em salas temáticas (Artes, Brinquedoteca, Informática e Movimento), logo cada sala tem a sua proposta. Porém, todas propõem atividades que auxiliem no desenvolvimento global (socialização, cognição, linguagem, autocuidados e desenvolvimento motor) da criança visando suas principais necessidades. Busca-se oferecer atividades diferentes das atividades oferecidas na escola                                                                                                                                                                                        |
| EM6           | São quatro salas temáticas, arte, movimento, brinquedoteca, informática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| EM7           | O aluno passa por quatro salas temáticas: sala de artes, brinquedoteca, movimento e informática, cada uma tem a sua função                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|               | Brinquedoteca: Ensina o brincar como meio de aprendizagem. Atividades realizadas: Conto de histórias, brincadeiras de faz de conta, pinturas faciais, explorar brinquedos, desenhos gráficos, dramatização, dança, músicas, modelagem, jogos simbólico, confecção de brinquedos com sucata, pintura a dedo, jogos de encaixe, regras, memória, pintura a dedo, apresentação de teatro, enfim é uma série de atividades, mas sempre com o principal objetivo favorecer o brincar espontaneamente como meio de aprendizagem (A EM7 destacou a brinquedoteca, pois a profissional é a responsável dessa sala) |

**Fonte:** Elaboração própria

Constata-se que a organização dos atendimentos baseia-se na definição e objetivos das salas temáticas. Contudo, a programação parece mais direcionada a propósitos terapêuticos, mas não alinhados à intervenção precoce que se caracteriza "como um serviço de intervenção realizada de forma multiprofissional com bebês e crianças com risco identificado", com objetivo de possibilitar o desenvolvimento das necessidades específicas da criança, a fim de recuperar possíveis atrasos em relação aos marcos do desenvolvimento (IZIDORO *et al.*, 2019, p. 2). As próprias pedagogas, por exemplo, a participante EM5 chamou a atenção ao destacar que a instituição busca oferecer atividades diferentes (das) oferecidas na escola, mas não frisou se os propósitos emergiam das necessidades de desempenho no ambiente escolar. O que acaba não sendo complementação que é o objetivo do AEE, muito menos sobreposição, porque, na medida em que o diálogo está ausente, as ações não se baseiam no currículo escolar.

Estudos falam sobre a intervenção precoce que trabalha no ambiente da criança e isso significa não retirar da sala de aula, mas sim ir para sala de aula (SOEJIMA, 2008; SOEJIMA; BOLSANELLO, 2012; BORGES, 2016; CARDOSO; PROCÓPIO; PROCÓPIO, 2017). A Comissão Européia (2011) orienta que o programa de intervenção precoce na infância deve seguir uma abordagem no meio em que vive. O papel do profissional deve ser orientar o professor regente com base no que está sendo trabalhado.

Na literatura é notável a variação de organização dos municípios, em relação à compreensão dos processos de complementação e suplementação indicado na política de Educação Especial. Autores têm apontado ausência de articulação entre os professores mesmo quando o atendimento acontece no contexto escolar regular (OLIVEIRA, 2016; GONÇALVES; MANTOVANI; MACALLI, 2016; PAGNEZ; PRIETO; SOFIATO, 2016).

### *5.1.3 Encontros e desencontros na relação PI e EM como serviços do AEE*

Os participantes PI e EM, de modo geral, relataram trabalhar com a comunicação, habilidades básicas, atividades de vida diária, e neste sentido pode-se inferir que a estrutura de programação da escola e instituição tem o mesmo alvo do ponto de vista do desenvolvimento infantil, mas em cenários diferentes, e por isso não se complementam no atendimento ao aluno PAEE.

Entende-se como complementação ou suplementação o atendimento focado na autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2010d), com ou sem auxílio. O atendimento complementar deveria, então, trabalhar com ações que possibilitassem transpor barreiras que se apresentassem no ensino regular. No caso da Educação Infantil em período integral o AEE ocorre concomitantemente ao período que estão na escola, sendo realizado por meio de trabalho colaborativo entre professor regente e especialista; deve ser organizado para que haja participação do aluno de forma qualitativa não o retirando da sala de aula (BENDINELLI, 2018). Não foi mencionado pelos participantes PI se eles oferecem atendimento também no contraturno em caso de alunos PAEE matriculados no período integral. Também não foi mencionado pela EM se o atendimento oferecido contempla alunos matriculados no período integral.

Importante destacar que o contato entre os profissionais (da instituição e escola) acontecia, mas principalmente os PI revelaram que geralmente, a escola recebe uma visita semestral do profissional da instituição, embora essa frequência possa ser aumentada quando solicitada e/ou agendada em situações específicas, dependendo da iniciativa do PI e PR. O que observou foi um trabalho individual, cada profissional atuando em sua área, sem articulação, mas com o mesmo foco de atividades.

A própria Nota Técnica nº. 19 (BRASIL, 2010e) prevê a superação do modelo terapêutico na inclusão calcado em atividades implementadas por profissionais especializados em espaços segregados desvinculado do contexto histórico e social.

Com a realização da entrevista com os professores itinerantes e a equipe multiprofissional da instituição conveniada, foram levantados pontos importantes pelos participantes para elaboração do questionário. Por exemplo, foram utilizados como alternativas os diagnósticos elencados pelos participantes, os locais onde acontecem o atendimento, como se dá a parceria entre os profissionais, as vantagens e dificuldades da inclusão no município mencionado.

Verificou-se que a parceria com a família na instituição está mais presente comparativamente ao que ocorre na organização escolar. Na instituição, a participação faz parte da organização dos atendimentos, enquanto que na escola ela ocorre com menos frequência, talvez porque, não se tenha na escola, tempo dedicado para esse tipo de atenção. Isso reforça a importância da estrutura organizacional na gestão do AEE e o trabalho com as famílias na instituição conveniada poderia ser visto como uma ação complementar, desde que não desvinculada do contexto escolar.

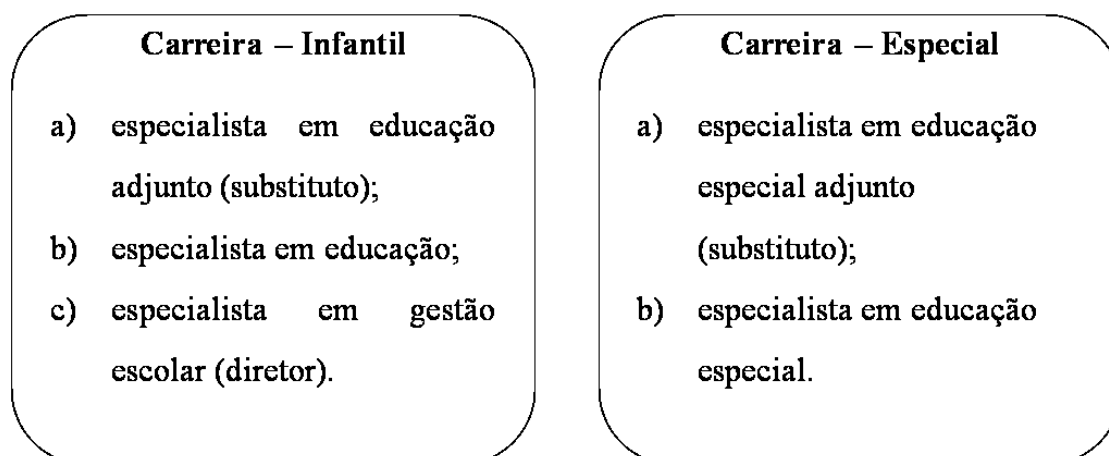
## 5.2 Percepção dos professores itinerantes e regentes sobre o AEE da Educação Infantil no município do interior paulista

Essa etapa corresponde aos dados obtidos por meio do questionário respondido por um total de 43 participantes, sendo 12 PI e 31 PR.

Do total de professores itinerantes que responderam ao questionário ( $n = 12$ ), 75% possuem outra atuação além do AEE na Educação Infantil, enquanto 23% do total de professores regentes ( $n = 31$ ) possuem outra atuação além da Educação Infantil. Embora estes dados possam sinalizar mais sobrecarga de trabalho para PI e menos para PR, isso não se aplica quando analisados sob os parâmetros de contratação da amostra, no que se refere à carga horária de trabalho e salário inicial. Destaca-se que desde 2010, pelo projeto de Lei nº. 68, do município alvo da pesquisa extinguiram-se a gratificação e o adicional para os professores do Ensino Especial. O concurso da prefeitura para professor regente e professor especialista (itinerante) possui o mesmo salário inicial e a mesma carga horária de 20 horas semanais, ficando a critério do profissional e dependendo da disponibilidade do município o professor dobrar a carga horária e trabalhar 40 horas semanais.

Quanto ao plano de carreira, há diferenças dependendo de a atuação ocorrer na Educação Infantil ou na Educação Especial (Figura 4).

**Figura 4** - Plano de carreira (Educação Infantil e Educação Especial) do Ensino Municipal

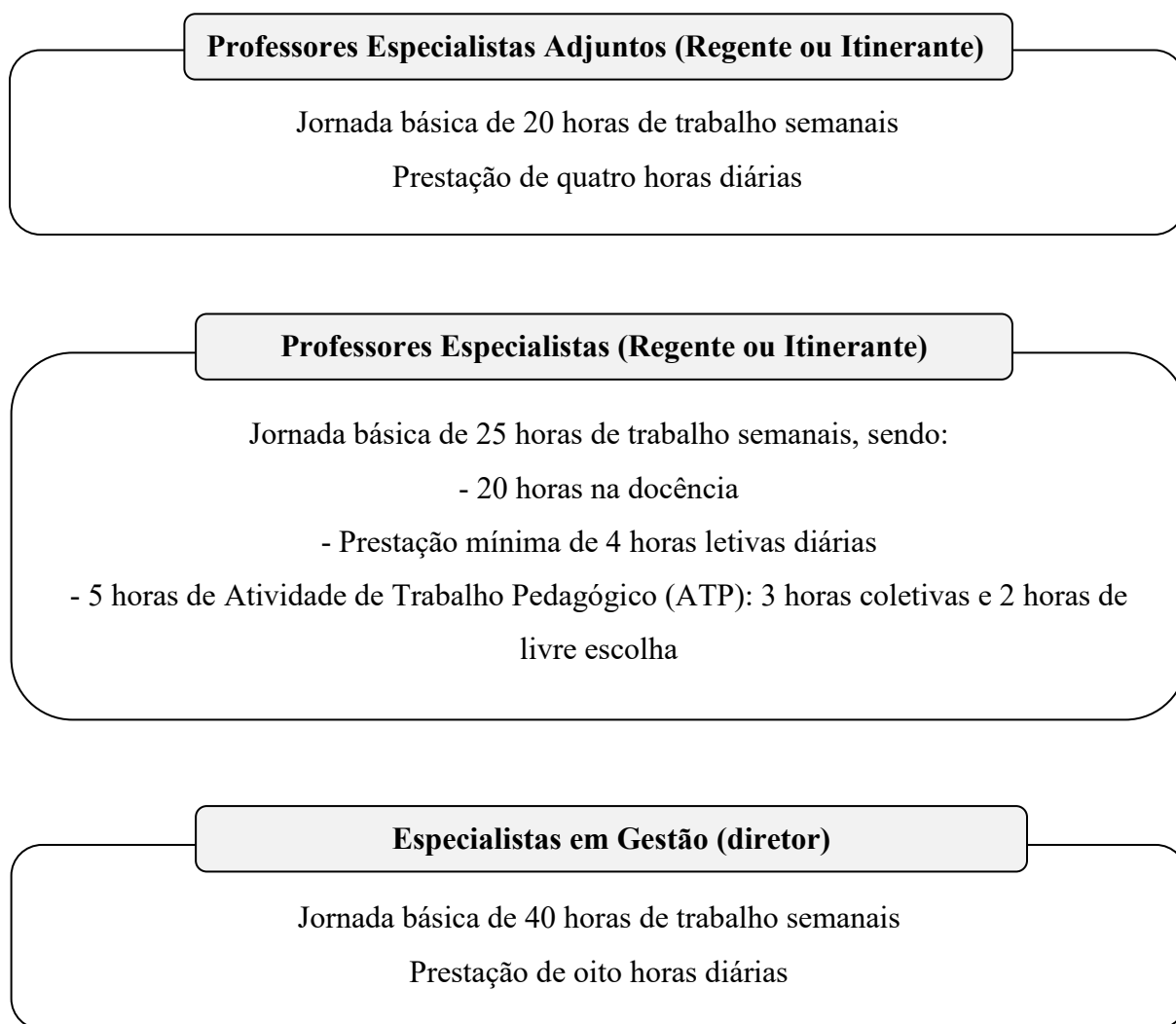


**Fonte:** Elaboração própria

Professor regente e professor itinerante possuem o mesmo percentual de promoção não havendo distinção até o nível “b” da carreira (Figura 4).

Embora o concurso seja definido para 20h semanais para PI e PR, há diferenciação destes para a atuação na gestão (Figura 5).

**Figura 5** - Caracterização das jornadas de trabalho dos profissionais da educação



**Fonte:** Elaboração própria

Do total de 31 PR, sete mencionaram que trabalhavam em outro local: uma professora atuava há um ano, três professoras atuavam de cinco a 10 anos, três professoras há mais de 10 anos nessa etapa escolar. Destas, quatro professoras que afirmaram trabalhar em outra unidade escolar da Educação Infantil ou Ensino Fundamental, uma professora atuava na escola estadual, uma professora trabalhava na prefeitura de outro município e uma professora em uma instituição conveniada. Contudo, não se pode descartar a possibilidade de haver dupla jornada de trabalho mesmo entre os 24 PR que não mencionaram atuação em outro local de trabalho, uma vez que existe a possibilidade de 40 horas de trabalho na mesma escola.

Do total de 12 PI, três atuavam em outra rede municipal, três no ensino fundamental do município, uma em outra unidade de EI como professora regente e duas na rede particular. Três professoras que afirmaram não trabalhar em outro local realizavam o adicional de jornada suplementar no mesmo local, ou seja, também dobravam a jornada de trabalho.

Quanto à distribuição de horas, Saviani (2007) defende que os professores deveriam ter uma jornada integral em uma única unidade escolar, com 40 horas semanais distribuídas de maneira que 50% fossem para as aulas e o restante para demais atividades (participação na gestão escolar, elaboração do Projeto Político Pedagógico, reuniões, atendimento a comunidade e família, preparação das aulas, correções de trabalhos). A distribuição de 40 horas de trabalho semanais concentrada em aulas, e não raramente distribuídas em mais de um local de trabalho, além de sobrecarga, implica segundo os pesquisadores Diehl e Marin (2016) no desgaste do professor, falta de controle do tempo e dificuldade de relacionamento com os gestores.

Por mais que ATP e ATPC sejam uma oportunidade de estudo remunerada, tem-se a questão de como está sendo utilizado e organizado o tempo estabelecido para essas atividades.

Em relação à quantidade de atendimentos dos alunos PAEE realizados pelo PI do AEE, 67% dos PI afirmaram acontecer duas vezes na semana e 33% três vezes na semana. Já os PR, informaram uma variação maior de periodicidade dos atendimentos, sendo que 26% dos PR disseram uma vez, 48% duas vezes, 17% três vezes, 3% quatro vezes e 6% cinco vezes na semana. Essa discrepância precisa de atenção, pois PI e PR possuíam alunos em comum, uma vez que as escolas e profissionais que aceitaram responder pertenciam ao mesmo universo. Embora não seja possível uma explicação baseada em dados coletados neste estudo, acredita-se que essa variação deveu-se ao fato de os PR terem respondido pela

somatória entre atendimento do PI e instituição, o que sinaliza um desencontro de PI e PR sobre a organização do AEE no seu município.

Uma das justificativas apresentadas pelos professores itinerantes sobre o atendimento acontecer em média duas vezes na semana foi a necessidade de deslocamento de uma unidade escolar para outra. Para Pelosi e Nunes (2009) isto é um fator agravante e representa redução do tempo para o professor se dedicar ao aluno em atendimento.

Quando questionados sobre a modalidade do atendimento dos alunos realizado pelo AEE (individual, em grupo ou ambos), os PI afirmaram 17% em grupo, 17% individual e 66% ambos. Os PR informaram 20% em grupo, 40% individual e 40% ambos.

Sobre o planejamento das atividades entre os professores itinerantes e regentes, encontrou-se uma variação de resposta. Para os PI, 83% afirmaram que realizavam o planejamento com o professor regente, sendo que 48% dos PR afirmaram realizar o planejamento com o professor itinerante.

Essas divergências podem ser atribuídas à falta de comunicação entre PI e PR e à falta de sistematização da atuação do AEE. Contudo, também é preciso considerar que a não participação de algumas escolas e seus respectivos professores possa ter colaborado para essa divergência, uma vez que não houve controle para que todos os participantes PI e PR tivessem alunos em comum. Contudo, este estudo contemplou 54% (n = 27) das escolas da Rede de Ensino (Educação Infantil) e 44%<sup>13</sup> (n = 12) dos professores itinerantes, atingindo um percentual significativo de representatividade, e, nessa medida, as divergências alertam sobre a fragilidade na condução do trabalho colaborativo entre professor regente e itinerante, que, conforme prevê o município, inclui planejamento e avaliação para promover o desenvolvimento, aprendizagem e autonomia.

Quanto à parceria com profissionais envolvidos e família, os PI e PR a classificaram quanto à intensidade/qualidade, conforme Tabela 2.

---

<sup>13</sup> O município possui um total de 32 professores itinerantes, mas no momento da coleta de dados cinco profissionais estavam de licença e/ou afastados. O percentual foi calculado considerando que havia 27 professores itinerantes exercendo a função.

**Tabela 2** - Classificação da parceria com profissionais envolvidos e família pelos Professores Itinerantes e Regentes pelos PI e PR

| Classificação     | Com professores<br>(Regentes x<br>Itinerantes) |       | Com cuidadores da<br>escola |       | Com instituições<br>conveniadas |       | Com família |       |
|-------------------|------------------------------------------------|-------|-----------------------------|-------|---------------------------------|-------|-------------|-------|
|                   | PI                                             | PR    | PI                          | PR    | PI                              | PR    | PI          | PR    |
| Muita parceria    | 83,4%                                          | 71,0% | 91,7%                       | 77,4% | 58,3%                           | 38,7% | 41,7%       | 35,5% |
| Razoável parceria | 8,3%                                           | 16,1% | 8,3%                        | 9,7%  | 41,7%                           | 38,7% | 58,3%       | 48,4% |
| Sem parceria      | 8,3%                                           | 12,9% | 0,0%                        | 12,9% | 0,0%                            | 22,6% | 0,0%        | 16,1% |

Fonte: Elaboração própria

Houve uma diferença expressiva de classificação entre PI e PR quanto à parceria com cuidadores, instituição e família, sendo que apenas os professores regentes classificaram não ter parceria com cuidadores, instituições e família. Diante deste quadro, pode-se entender que existe mais facilidade de contato familiar com PI, e, aproveitando essa característica do município, esses resultados sinalizam a importância da parceria entre PI e PR para que os PI possam realizar *feedback* familiar de forma mais completa e ao mesmo tempo levar informações para os PR. Acrescente-se a isso que é atribuição do professor do AEE orientar os professores e famílias, articular com o professor regente e áreas intersetoriais (BRASIL, 2008). Mas, é preciso reforçar que o aluno PAEE pertence à escola e é responsabilidade do professor regente a sua escolarização; o professor itinerante é um apoio e deve colaborar com PR, uma vez que possui formação específica para atuar com a Educação Especial.

Ademais, Freitas (2013, p. 95) afirmou que o professor regente "de certo modo se desobriga da função de ensino e da responsabilidade com a aprendizagem da criança deficiente e o professor de apoio limita sua função ao auxílio deste aluno". Santarosa e Heindrich (2004) pontuam que o professor regente recebe o impacto da inclusão, por se sentir despreparado para trabalhar com qualidade no atendimento às especificidades de cada aluno. O grande desafio do professor regente é o de articular com os profissionais da educação especial e saúde, uma vez que ele tem o contato inicial com o aluno PAEE.

Com base nos dados apresentados na Tabela 2, existe parceria com as instituições, entretanto a classificação de muita ou razoável não foi unânime, há professores regentes que classificaram como sem parceria e outros como razoável ou muita. Assim como, os professores itinerantes relataram ter muita ou razoável parceria. Levando em conta que o AEE na instituição acontece no contraturno, seria primordial a interação de toda equipe com a

escola, ou seja, seria esperado que os participantes tivessem apontado de forma congruente que existe muita parceria.

Os dados desta pesquisa revelam a importância de o município pensar em alternativas de gerenciamento do AEE para atender às demandas da inclusão educacional, visando otimizar as ações de todos os envolvidos perante a realidade do município.

Os participantes (PI E PR) assinalaram as principais vantagens do AEE na Educação Infantil, conforme Tabela 3.

**Tabela 3** - Principais vantagens do AEE na Educação Infantil

| Principais vantagens                                                | Itinerante<br>N=12 | Regente<br>N=31 |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------|
| Avanços no desenvolvimento do aluno com deficiência                 | 92%                | 71%             |
| Escolas adaptadas para receber o aluno com deficiência              | 17%                | 29%             |
| Formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação | 83%                | 65%             |
| Gestão participativa nas escolas                                    | 75%                | 55%             |
| Outra. Convívio social                                              | 0%                 | 13%             |
| Parceria com as famílias dos alunos                                 | 0%                 | 3%              |
| Parceria com a instituição em prol do aluno                         | 50%                | 55%             |
| Presença do cuidador nas escolas                                    | 83%                | 65%             |
| Trabalho colaborativo entre os professores em prol do aluno         | 83%                | 87%             |

**Fonte:** Elaboração própria

A maior parte dos participantes destacou como principais vantagens do AEE, os avanços no desenvolvimento do aluno com deficiência, trabalho colaborativo entre os professores, presença do cuidador, parceria com as instituições, formação continuada oferecida pelo município e uma gestão participativa nas escolas. Sobre a escola estar adaptada para receber os alunos com deficiência, não foi um ponto com grande destaque, mas foi indicada como uma vantagem.

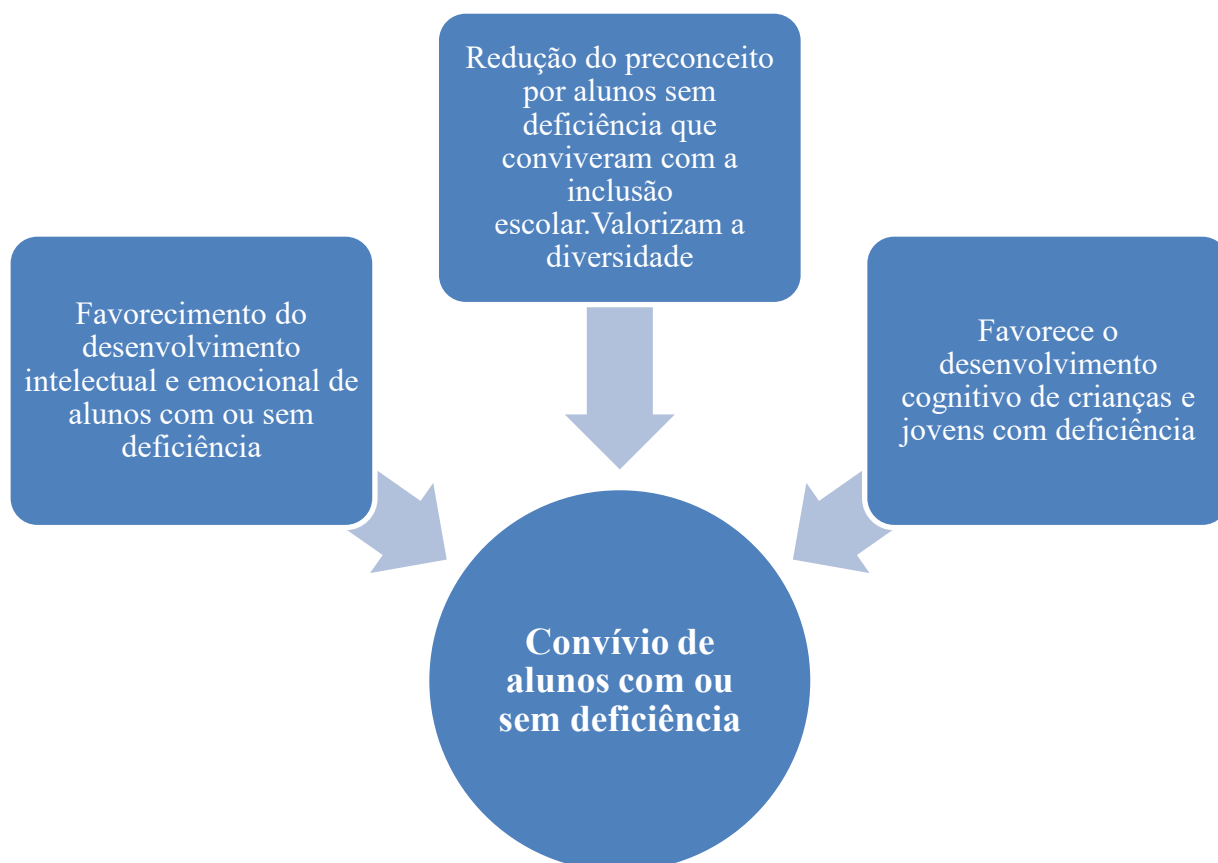
Um aluno com deficiência atendido no AEE, sem dúvida, tem um desenvolvimento superior comparado a um aluno sem o atendimento. Amorim (2015) identificou os avanços dos alunos que utilizam desse serviço, os quais apresentaram resultados positivos no desenvolvimento apresentados pelos professores e gestão educacional.

Os participantes destacaram os cursos de formação continuada oferecidos pela SME como uma vantagem no AEE, sendo isto um diferencial do município, considerando que, segundo Miranda *et al.* (2013), muitas vezes faltam recursos financeiros para formações.

A maior parte dos participantes (PI = 75%, PR = 55%) considera que as escolas possuem uma gestão participativa, referindo-se à direção escolar, o que comprova que esse tipo de gerenciamento é um diferencial nas escolas e uma vantagem no AEE. Como consequência, acredita-se que essas escolas promovem o diálogo e contribuem para que todos os membros escolares participem de maneira ativa e efetiva, tendo uma descentralização de poder (GADOTTI, 1995; BERALDO; PELOZO, 2007).

Quatro participantes apresentaram como outra vantagem da inclusão o convívio social. Sem dúvida esse dado é importante, e pesquisas mostram os efeitos benéficos da inclusão aos estudantes com ou sem deficiência. Thomas Hehir (2016), professor de Harvard, mostra a importância do convívio em seu estudo sobre "Os benefícios da educação inclusiva para os estudantes com ou sem deficiência" (ABT ASSOCIATES, 2016) (Figura 6).

**Figura 6** - Convívio de alunos com ou sem deficiência em ambiente escolar



**Fonte:** Elaboração própria com base no estudo de ABT ASSOCIATES (2016)

Outro ponto positivo destacado pelos participantes, como evidenciado na Tabela 2, foi a parceria com as instituições conveniadas, em que mais da metade dos participantes identificaram como um benefício no AEE da EI. Esses dados demonstram que alternativas de parcerias devem ser consideradas, dada a importância de envolver outros profissionais, sobretudo os da saúde, nas ações do AEE (BRASIL, 2008; 2009; BRITO; CARNIELLI, 2011; CLARK; JACKSON; POICHINO, 2011; BENDINELLI, 2012). Na mesma direção, Melo e Ferreira (2009) afirmaram a importância do profissional da saúde no contexto educacional, Maciver *et al.* (2018) reforçaram a necessidade de um sistema de apoio diversificado e Bronzo e Veiga (2007) reforçaram a necessidade de interconexão para compreender a complexidade dos processos e realidades.

Mais de 50% dos participantes destacaram a presença do cuidador como um ponto positivo da Educação Especial. Em consonância com a legislação que garante ao aluno PAEE a assistência do cuidador nas escolas.

§ 2º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais (BRASIL, 2010e).

O projeto de lei nº. 8014/10 acrescentou um parágrafo ao artigo 58 da LDB (BRASIL, 1996), e de acordo com "§4º ao educando com deficiência será assegurada a assistência de Cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino".

Na Nota Técnica nº. 19 (BRASIL, 2010e) aparece o profissional de apoio como justificativa para o aluno PAEE no contexto de cuidados gerais. Esse profissional deve atuar de forma articulada com os professores regentes e da Educação Especial, entre outros profissionais do contexto escolar. Também destaca que não são atribuições dos profissionais de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas e se responsabilizar pelo ensino deste aluno.

A LBI (BRASIL, 2015) define que profissional de apoio escolar exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares para as quais a sua participação se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Cardoso (2018) destaca que o cuidador ou profissional de apoio é uma função criada recentemente e tem gerado dúvidas sobre aspectos como enquanto a função, formação, atribuição, espaço de atuação e clientela atendida.

O município deixa claro em sua diretriz o papel do "agente educacional cuidador"<sup>14</sup> que tem como função acompanhar o aluno com deficiência nas atividades de vida diária, pedagógicas, lúdicas e artísticas, assegurando o bem-estar, dando assistência e acompanhando o professor na condução de tarefas possibilitando ao aluno uma participação efetiva. Com uma atuação dirigida e supervisionada pelo professor regente/itinerante. O cargo não exige formação, apenas conclusão do ensino médio, de acordo com o município em documento de 2016.

O trabalho colaborativo entre os professores foi outro ponto de destaque pelos participantes, atingindo mais de 80% de indicação positiva por PI e PR. Para Capellini e Mendes (2007) o trabalho colaborativo possibilita desenvolvimento pessoal e profissional. Inclusive esse item merece destaque, pois a parceria e o trabalho colaborativo estão assegurados na estrutura organizacional do AEE do município, nas diretrizes gerais para a Educação Especial, em documento de 2016.

No que se refere às dificuldades do AEE na EI (Tabela 4):

---

<sup>14</sup> Nomenclatura utilizada pelo município.

**Tabela 4 - Principais dificuldades do AEE na Educação Infantil**

| <b>Principais dificuldades</b>                                                                                                                      | <b>Itinerante<br/>N=12</b> | <b>Regente<br/>N=31</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Atendimento em muitas escolas                                                                                                                       | 67%                        | 26%                     |
| Estrutura física não adequada para receber o aluno com deficiência                                                                                  | 58%                        | 52%                     |
| Falta conhecimento para atuar com o aluno com deficiência                                                                                           | 0%                         | 42%                     |
| Falta cuidador na escola                                                                                                                            | 0%                         | 29%                     |
| Falta de cursos voltados para a Educação Especial oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação                                                  | 0%                         | 29%                     |
| Falta de horário (tempo) para se aperfeiçoar nas especificidades do aluno com deficiência                                                           | 25%                        | 39%                     |
| Falta de parceria com a direção da escola atendida                                                                                                  | 8%                         | 10%                     |
| Falta de parceria com as famílias                                                                                                                   | 25%                        | 39%                     |
| Falta de parceria com as instituições                                                                                                               | 0%                         | 26%                     |
| Falta de parceria com o professor                                                                                                                   | 8%                         | 10%                     |
| Falta Sala de Recursos na Educação Infantil                                                                                                         | 75%                        | 71%                     |
| Falta um momento específico para dialogar com o professor (regente ou especialista) e profissionais das instituições, sobre o aluno que está no AEE | 25%                        | 42%                     |
| Número elevado de alunos por professor                                                                                                              | 67%                        | 90%                     |
| Outras. A resistência da família e não aceitação                                                                                                    | 0%                         | 3%                      |
| Outras. Faltam material, recursos e espaço físico na escola para atendimento                                                                        | 17%                        | 6%                      |
| Sentimento de não pertencer a escola por conta da itinerância                                                                                       | 50%                        | 10%                     |

**Fonte:** Elaboração própria

Os PI (67%) destacaram como dificuldade o atendimento em várias escolas, e esse dado confirma o mencionado por Pelosi e Nunes (2009) que consideraram esse deslocamento dos PI como um grande entrave para a qualidade e quantidade de tempo destinado para atender um determinado aluno. Portanto, indaga-se se a itinerância é a melhor alternativa para o AEE? No município em questão existe o convênio com a instituição para realização do atendimento no contraturno, portanto o papel do professor itinerante poderia ser mais como um orientador para o professor regente do que atendimento ao próprio aluno. Talvez o ideal fosse um professor especialista fixo nas escolas para realizar esse trabalho colaborativo com o professor regente e família.

Outro ponto a ser debatido foi à estrutura física não adequada, Marques e Giroto (2016) apontaram a questão da infraestrutura insuficiente para as demandas educacionais e

barreiras de acessibilidade (arquitetônica, instrumental, metodológica entre outras). As escolas ainda necessitam de adequações para se constituírem como acessíveis. As rampas ainda possuem inclinações inadequadas, corrimãos não estão em todas as laterais e não possuem dupla altura; existe banheiro para cadeirante, mas a distância das barras não atende à estatura de todos os alunos; não há torneiras com sensores para estudantes com dificuldades motoras; parque inadequado, por exemplo, balanços sem apoio para as costas (LOPES; CAPELLINI, 2015).

De acordo com o censo escolar (INEP, 2018), divulgados pela Fundação Lemann e Meritt (2020), considerando as escolas públicas do Brasil, urbanas e rurais da Educação Infantil, identificou que 22% (17.935 escolas) possuem dependências acessíveis aos alunos com deficiência e 31% (25.278 escolas) com sanitários acessíveis. Apenas 15% (12.139 escolas) possuem sala para atendimento especial. Na amostra estudada, uma das queixas levantada pelos PI (n = 9) e PR (n = 22) foi não ter um espaço para atendimento (Tabela 4).

Pode-se concluir que a falta de infraestrutura, seja arquitetônica, instrumental, organizacional, é um problema que precisa ser debatido a nível nacional, pois os dados demonstram que não é uma questão deste município, mas do país, encontrando-se que menos da metade das escolas de Educação Infantil estão preparadas para receber os alunos com deficiência considerando os dados do INEP (2018) divulgados pela Fundação Lemann e Meritt (2020).

Alguns dados apresentados pelo censo (INEP, 2020) demonstram despreparo das escolas em relação à infraestrutura, por exemplo, o censo preliminar de 2019, anuncia que 46,7% possuem algum recurso de acessibilidade (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual). Tendo em vista que no ano de 2008 o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e que, após 11 anos, o cenário nas escolas continua aquém do esperado, verifica-se que ainda não foram superadas algumas barreiras para a inclusão educacional.

Falta conhecimento para atuar com as deficiências, conforme referido pelos PR (42%), e quanto a isto, Cotonhoto (2014) aponta a falta de planejamento entre os professores (PI e PR) e o desconhecimento dos PR para atuar com alunos PAEE, reafirmando-se nesta presente pesquisa a queixa direcionada ao conhecimento.

Nesse caso, os dados deste estudo não diferem dos encontrados por Amorim, Lima e Araújo (2017) que concluiu que os professores regentes não tinham formação específica para atuar com alunos com deficiência, e, nessa direção, sugerem interrogações

acerca do impacto dos cursos de formação continuada no município, para melhor contextualizar os problemas.

Por outro lado, há de se considerar a falta de tempo do professor para se aperfeiçoar. Miranda (2013) associa a dificuldade de formação continuada à escassez de tempo, sobrecarga de trabalho e questões financeiras. Zibetti e Pereira (2010, p. 265) enfatizam que o cerne do trabalho envolve “[...] jornadas exaustivas, salários insuficientes e demandas que extrapolam o ambiente profissional”.

Marques e Giroto (2016) falam sobre a precarização da formação docente, referindo que o despreparo e a incapacidade de atuar nas diversas situações de aprendizagem do aluno PAEE gera um dos mais importantes entraves para promoção da inclusão. Machado e Martins (2019) afirmam a necessidade de se investir em formação voltada para a atuação em sala de aula com crianças pequenas (EI) e para a infraestrutura, que engloba a implementação de SRMs para EI.

Sobre a falta de materiais Afonso (2014), em sua pesquisa, constatou a dificuldade dos professores com a falta de recursos materiais, questão esta levantada por um professor itinerante e dois professores regentes (Tabela 4).

Diante da falta de verba para aquisição de recursos materiais indicados para o PAEE, tem-se como alternativa o uso de materiais e equipamentos de baixa tecnologia, que podem ser confeccionados pelos próprios professores (BELINELO; FRIZZO, 2012), contudo isso requer disponibilidade de tempo de trabalho, mas também iniciativa para a solução do problema por meio de colaboração entre PI e PR e de diálogo com a comunidade escolar para troca de experiências.

Uma participante relatou como dificuldade a aceitação e resistência da família acerca da deficiência. Esse problema tem sido muito destacado na literatura, citando-se aqui breves considerações sobre o conhecimento obtido pelos estudiosos do assunto. Coll, Marchesi e Palacios (2004) discutem sobre o longo caminho que os pais passam desde a constatação da deficiência até a aceitação (fase de choque, fase da negação, fase de reação, fase de adaptação que é aceitação). Pesquisas abordam sobre a quebra da idealização feita pelos pais desde o momento da gravidez. Fiamenghi e Messa (2007) destacaram o espaço que a criança ocupa pelas expectativas geradas pelos pais. Sassi (2013) traz a questão da idealização para além do real, os pais projetam suas fantasias e planejam o futuro. Silva (2009) diz que desconhecer sobre a deficiência do filho acarreta a desestabilização do sistema familiar, além do luto pela vinda do filho não esperado.

De uma maneira geral, os dados extraídos do questionário são condizentes com os resultados de Pletsh e Glat (2007), tais como o grande número de escolas atendidas pelos professores itinerantes, estrutura física não adequada para os alunos, falta de parceria entre os professores (PI e PR).

Na presente pesquisa, evidencia-se a manutenção da queixa com relação à falta de parceria, indicada por uma porcentagem expressiva da amostra estudada, sendo este dado negativo para a atuação, conforme Bürkle e Redig (2009).

Comparando os resultados do presente estudo, cujos dados foram coletados em 2017, com os resultados obtidos no estudo de Amorim (2015) em que a coleta de dados foi realizada em 2013, no mesmo município, verifica-se que permanece a lacuna em relação à parceria com a área da saúde, falta de planejamento na distribuição dos professores itinerantes que não esclarecem se o atendimento está pautado na formação, tipo de deficiência ou se ocorre por conveniência do professor. Um ponto importante que aparentemente se modificou foi o preconceito com a inclusão escolar em classes comuns. No estudo de Amorim (2015), os participantes apresentaram falas sobre descrença na inclusão escolar, afirmaram que o local mais adequado para os alunos PAEE era dentro das instituições. Na presente pesquisa, os professores regentes estão com outro olhar; há sensibilidade para a identificação de avanços no desenvolvimento do aluno PAEE e crença nas suas potencialidades, bem como valorização do AEE. Outra mudança é constatada em relação aos atendimentos que, no estudo de Amorim (2015), incluíam os alunos com Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade, apesar de esse público não pertencer ao PAEE de acordo com a legislação (BRASIL, 2011a), e no presente estudo esse público não faz mais parte do AEE no município estudado. Em relação ao número elevado de alunos diagnosticados como autistas, permanece o cenário, sendo que na coleta de dados realizada no período de setembro a dezembro de 2013, 25% dos alunos matriculados eram alunos TGD e na coleta de dados realizada em setembro de 2017, a porcentagem do diagnóstico foi 22%. O cenário de DA modificou, em dezembro de 2015 o município possuía dois alunos na EI, e em setembro de 2017 são 10 alunos matriculados na EI.

### 5.3 Sínteses das entrevistas e questionário para construção do GD

Com a entrevista e questionário foi possível destacar pontos positivos e negativos importantes sobre a organização do AEE na Educação Infantil, sendo necessário debatê-los, visando buscar soluções junto ao grupo de discussão (Quadro 8).

**Quadro 8** - Temas e indicativos para construção do GD

| Temas                       | Indicativos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formação inicial/continuada | <p>Identificou-se que os professores itinerantes têm formação na área de Educação Especial e apesar de os professores regentes relatarem despreparo para lidar com os alunos PAEE, não foi possível identificar a formação deles, portanto, houve a necessidade de se explorar mais a temática indagando-se sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como foi a formação do GD em relação ao tema inclusão?</li> <li>▪ Como os conhecimentos dessa formação podem auxiliar no trabalho com a Educação Infantil?</li> <li>▪ Qual a contribuição da formação continuada oferecida pelo município?</li> <li>▪ A formação continuada oferecida é suficiente?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Carga horária               | <p>Identificou-se uma variação de rotina de trabalho entre professores itinerantes e regentes, assim como a falta de tempo mencionado pelos participantes para a participação em cursos e confecção de materiais, indagando-se sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como garantir que a sua atuação promova o desenvolvimento do seu aluno com deficiência, considerando a sua carga horária de trabalho e as necessidades individuais dos alunos que requerem, muitas vezes, adaptações?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Organização do AEE          | <p>À análise das respostas obtidas por meio do questionário, constatou-se desencontros dos participantes em relação à periodicidade de atendimento do AEE na escola, demonstrando a falta de clareza do que é o AEE, e, portanto, houve a necessidade de aprofundar no GD como o AEE acontece na Educação Infantil, indagando-se sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que o grupo entende como AEE?</li> <li>▪ Como promover um diálogo entre os atores do processo (professor regente, professor itinerante, cuidador, direção escolar, equipe multiprofissional) para que todos sejam protagonistas do processo de inclusão.</li> <li>▪ O que poderia melhorar no processo de encaminhamento? Como eles acreditam ser a melhor forma de atendimento, além de sugestão para sistematização do atendimento.</li> <li>▪ Quais providências o município e escola deveriam adotar antes de receber os alunos com ou sem deficiência, para que os professores pudessem se organizar para trabalhar com a variedade de alunos?</li> <li>▪ Há necessidade de alguma formação específica ou um grupo com os membros escolares para abordar questões sobre a inclusão, deficiências, transtornos, encontrados no contexto vivido?</li> </ul> |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que o município poderia fazer para que o entendimento da inclusão fosse algo de interesse de todos, e não responsabilidade apenas da Educação Especial ou do professor itinerante?</li> </ul> <p>Durante a entrevista a EM informou que as visitas acontecem toda sexta-feira, assim como reuniões bimestrais, entretanto nos questionários identificou-se a falta de tempo para diálogo com os profissionais das instituições, indagando-se sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Com que rotina e quando acontecem essas reuniões?</li> <li>▪ Quem participa?</li> <li>▪ O que o GD sugere como melhorias neste aspecto?</li> </ul> <p>Os participantes indicaram falta de material e recursos para atuar junto ao aluno PAEE, indagando-se sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a proposta do GD diante do problema?</li> <li>▪ Qual a percepção dos participantes sobre essa questão?</li> <li>▪ Como os participantes concebem a falta de um espaço físico para implementação da Sala de Recursos?</li> </ul>                                                                                                                                                          |
| Cuidador | <p>Foi referida a presença do cuidador nas escolas, e, diante disso, considerou-se a necessidade de investigar a atuação desse profissional, indagando-se sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual a experiência do GD sobre a presença do cuidador no ambiente escolar, além de abrir espaço para sugestões quanto à atuação desse profissional.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Parceria | <p>Identificou-se certa divergência entre os participantes em relação à parceria, e mesmo ambiguidade de resposta pelo próprio participante que respondeu ter muita parceria e ao mesmo tempo relatou como dificuldade a falta de parceria, indagando-se sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe um trabalho articulado entre professores regentes e itinerantes?</li> <li>▪ Existe uma colaboração no planejamento das atividades propostas, seja na sala de aula ou na instituição?</li> <li>▪ O que indicariam como pontos frágeis que poderiam ser modificados?</li> <li>▪ O que falta para ter um consenso em relação à parceria?</li> <li>▪ Falta uma sistematização desse atendimento para que haja uma parceria de fato?</li> <li>▪ O que poderia ser feito para estreitar e efetivar a relação com a equipe multidisciplinar que atende os alunos?</li> <li>▪ Quais estratégias a escola e instituição poderiam adotar para aproximar a família e realizar uma parceria em prol do aluno?</li> <li>▪ Será que a resposta afirmativa sobre a existência de parceria ocorre porque os professores não querem se comprometer com o outro profissional?</li> <li>▪ A operacionalização da parceria é uma dificuldade?</li> </ul> |

**Fonte:** Elaboração própria

#### 5.4 Grupo de Discussão: sugestões e feedback

O GD teve como finalidade a sistematização de uma reunião dentro da estrutura de gerenciamento do AEE. Foi realizado com 11 participantes, sendo uma diretora, uma professora itinerante, sete professores regentes e dois participantes da EM. Apesar de o convite ter sido feito para todos os profissionais da instituição conveniada que realizavam atendimento aos alunos PAEE, ou seja, com encaminhamento escolar, duas pedagogas se disponibilizaram a participar (Quadro 9).

**Quadro 9** - Perfil de formação do GD

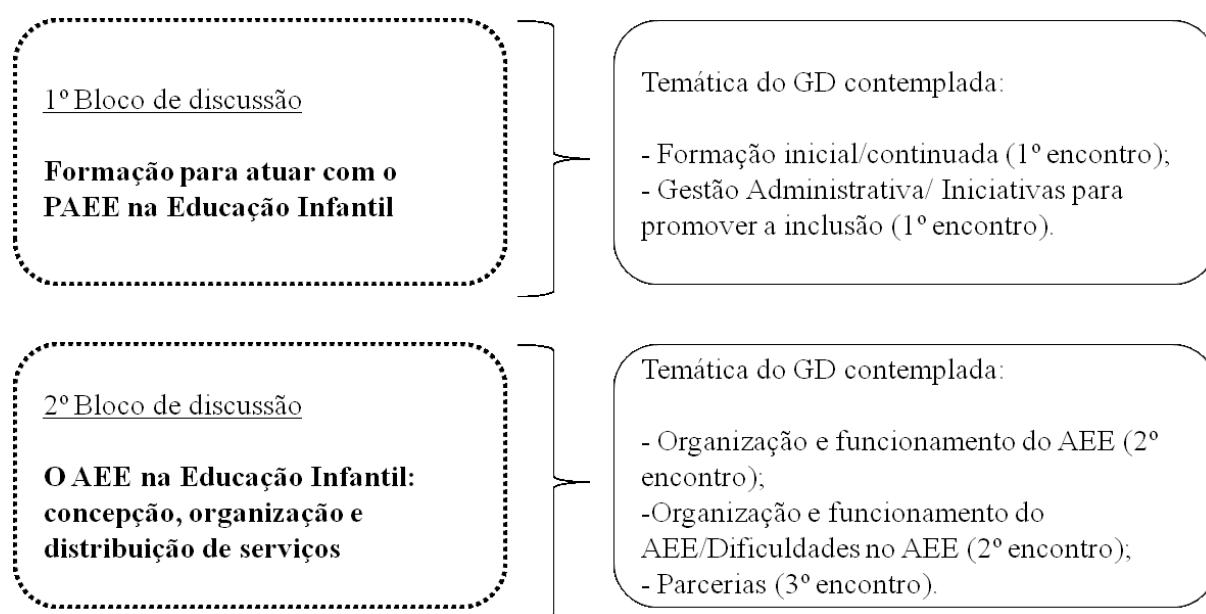
| Participantes   | Formação                         | Especificidades da formação                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Direção Escolar | Pedagogia                        | Especialização em Psicopedagogia<br>Especialização em Educação - Formação de formadores de professores<br>Especialização em Ética, valores, cidadania na escola<br>Mestrado profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação |
| PI              | Pedagogia                        | Especialização em Educação Especial                                                                                                                                                                                                |
| PR 1            | Pedagogia                        | Especialização em Educação Infantil                                                                                                                                                                                                |
| PR 2            | Pedagogia                        | Especialização Formação Docente para Ensino Superior<br>Mestrado em Educação Especial<br>Doutorado em Educação Especial                                                                                                            |
| PR 3            | Pedagogia                        | MBA Gestão de Pessoas<br>Especialização em Educação Infantil                                                                                                                                                                       |
| PR 4            | Pedagogia                        |                                                                                                                                                                                                                                    |
| PR 5            | Terapia Ocupacional<br>Pedagogia |                                                                                                                                                                                                                                    |
| PR 6            | Pedagogia                        |                                                                                                                                                                                                                                    |
| PR 7            | Pedagogia                        |                                                                                                                                                                                                                                    |
| EM 1            | Pedagogia                        |                                                                                                                                                                                                                                    |
| EM 2            | Pedagogia                        |                                                                                                                                                                                                                                    |

**Fonte:** Elaboração própria

Conforme Quadro 9 verifica-se que a formação dos participantes concentra-se na área de Pedagogia, havendo professores regentes com cursos de especialização variados, além da diretora que possui especificidades de formação, caracterizando um grupo seletivo com potencial para o aprofundamento da discussão.

As cinco temáticas com seus respectivos indicativos que foi resultado da síntese das entrevistas e questionários (Quadro 8) colaboraram para a construção do roteiro do GD (APÊNDICE D) com questões disparadoras que foram contempladas em três encontros do grupo (2017) e mais um encontro de devolutiva (2019). O conteúdo discursivo representativo da opinião do grupo, mediante a técnica de análise do discurso coletivo, foi classificado quanto às IC em seis blocos para discussão dos resultados (Figura 7).

**Figura 7** - Bloco de discussão baseado nas temáticas no roteiro do GD



|                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>3º Bloco de discussão</p> <p><b>Instituição conveniada:<br/>organização, programação e<br/>rotina do atendimento</b></p>                                             | <p>Temática do GD contemplada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização e funcionamento do AEE (2º encontro)</li> <li>- Organização e funcionamento do AEE/Dificuldades no AEE (2º encontro)</li> <li>- Parcerias (3º encontro)</li> </ul>                                                     |
| <p>4º Bloco de discussão</p> <p><b>Barreiras para a participação<br/>escolar do aluno PAEE e<br/>organização de condutas</b></p>                                        | <p>Temática do GD contemplada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização e funcionamento do AEE (2º encontro)</li> <li>- Organização e funcionamento do AEE/Dificuldades no AEE (2º encontro)</li> <li>- Parcerias (3º encontro)</li> <li>- Pontos de melhorias no AEE (3º encontro)</li> </ul> |
| <p>5º Bloco de discussão</p> <p><b>Planejamento e organização do<br/>trabalho da Educação Infantil<br/>para o atendimento ao PAEE na<br/>perspectiva do diálogo</b></p> | <p>Temática do GD contemplada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão Administrativa/Carga horária (1º encontro);</li> <li>- Parcerias (3º encontro).</li> </ul>                                                                                                                                  |
| <p>6º Bloco de discussão</p> <p><b>Organização escolar e Cuidadores<br/>na Educação Infantil</b></p>                                                                    | <p>Temática do GD contemplada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização e funcionamento do AEE/Cuidador (2º encontro).</li> <li>- Organização e funcionamento do AEE/Dificuldades no AEE (2º encontro)</li> </ul>                                                                              |
| <p>7º Bloco de discussão</p> <p><b>Síntese das sugestões com base no<br/>DSC</b></p>                                                                                    | <p>Temática do GD contemplada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão Administrativa/Iniciativas para promover a inclusão (1º encontro)</li> <li>- Organização e funcionamento do AEE/Informações relevantes (2º encontro)</li> <li>- Pontos de melhorias no AEE (3º encontro)</li> </ul>         |

Os resultados apresentados nos blocos, a seguir, ocorrem considerando o conteúdo discursivo e o número de participantes com a mesma opinião. O número de participantes registrado em cada DSC representa a manifestação verbal identificada, mas sem discordância dos demais participantes.

#### *5.4.1 Formação para atuar com o PAEE na Educação Infantil*

Na discussão sobre o impacto da formação para capacitar os professores, para a atuação com alunos PAEE na Educação Infantil, contemplou implicações da formação no desenvolvimento de competências profissionais nos quesitos, capacidades, conhecimentos e atitudes, indicação de problemas na formação do professor de maneira geral. Em relação à formação continuada dialogou-se sobre o conteúdo de cursos oferecidos pela SME, a forma de divulgação, os critérios para escolha do tema de curso, o gerenciamento na programação da formação continuada oferecendo cursos de acordo com as necessidades do professor para atender determinado perfil de aluno, definição de critérios mais objetivos para a participação dos professores.

Na análise de conteúdo da discussão, perante a identificação das expressões-chave e síntese das idéias centrais, o professor considera que:

*DSC: Antigamente a disciplina de Educação Especial era optativa, entretanto, hoje (2017) mesmo sendo obrigatória a carga horária é insuficiente para a realidade do contexto escolar. Além disso, a prática é diferente da teoria, não há uma formação específica e é preciso aceitar a situação do aluno e procurar trabalhar da melhor forma. Por isso, eu (professor) preciso realizar especializações (opinião de nove participantes).*

Tal posicionamento vem ao encontro do que disse Gatti (2010) ao destacar que disciplinas referentes à Educação Infantil e à Educação Especial são pouco apresentadas nos currículos, sendo uma licenciatura genérica sem articular e possibilitar práticas baseadas nos fundamentos teóricos, sendo insuficiente, com um conjunto de disciplina disperso e fragmentado, com abordagens meramente descritivas.

Em relação à formação continuada e aos cursos oferecidos pela SME, o professor destaca pontos importantes, quais sejam:

*DSC: No Brasil o professor é generalista, mas ao receber um aluno com deficiência tem que se especializar nesse tempo que o aluno está sob os seus cuidados (opinião de seis participantes).*

*DSC: Há cursos oferecidos pela SME, mas às vezes o professor não tem interesse, porque tem que trabalhar dois períodos, e fazer o curso à noite é muito desgastante (opinião de oito participantes).*

Houve reflexão sobre situações específicas quanto ao oferecimento de cursos e adesão pelos professores: o município oferece cursos de formação continuada ao longo do ano letivo, os próprios professores entre outros profissionais convidados enviam propostas para ministrar os cursos, entretanto há casos em que não há procura e essa falta de interesse muitas vezes não está relacionada à falta de necessidade de formação na área, mas, sim à escassez de tempo e horários incompatíveis para a realização do curso.

Quando o GD afirma que o professor necessita realizar especializações, depara-se com a proposta do Ministério da Educação, referente à Resolução nº. 2 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum (BNC) para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). "[...] a importância da formação continuada para a qualidade da prática docente, [uma vez que] a formação ao longo da vida [é] essencial para o desenvolvimento dos professores, visto que esta não se encerra ao cabo da formação inicial" (BRASIL, 2019, p. 32).

O texto base reconhece que o professor não sai da universidade proficiente, mas deve sair suficientemente preparado para iniciar a carreira e atender as complexidades da sala de aula.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estão previstas metas para formação de professores que contempla formação inicial, ingresso na carreira, formação continuada, plano de carreira e salários (BRASIL, 2014b).

A proposta BNC da formação de professores da educação básica, com texto preliminar, entende que a formação de professores de forma sistêmica inclua os interlocutores ligados à formação e atuação em políticas de formação. Conforme Figura 8 (BRASIL, 2018, p. 29):

**Figura 8** - Visão sistêmica da formação de professores

Fonte: BRASIL, 2018, p. 26

**Nota:** ENADE refere-se ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Ainda sobre a proposta, a formação inicial e continuada deve ser baseada em três esferas: conhecimento (domínios dos conteúdos), prática (criar e gerir ambientes de aprendizagem) e engajamento (comprometimento do professor com a aprendizagem e interagir com as famílias, colegas de trabalho e comunidade escolar).

Na formação continuada, o estágio probatório consiste em o professor novato ser acompanhado pelo professor mais experiente, no papel de mentor. Para sair do estágio probatório o professor deverá apresentar um portfólio que demonstre suas habilidades e competências avaliadas pela gestão. Outra proposta é o professor se formar nas redes escolares, em eventos externos e dentro da própria escola.

O plano de carreira consiste no progresso de acordo com o desenvolvimento das competências e habilidades. Acontecerá em quatro níveis de proficiência: inicial, probatório, altamente eficiente e líder.

Michels (2006, p. 421) salienta que “[...] o professor assume papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função”. Em consonância, Amorim (2015) aponta esse movimento dos professores para se qualificarem na área que atuam, buscando aprimorar o papel docente com formação complementar. Todavia, os dados deste estudo

demonstraram que os professores buscam formação quando se deparam com uma situação distinta do habitual.

A questão desafiadora é se a formação inicial prepara qualitativamente para o êxito da atuação pedagógica perante as inúmeras particularidades encontradas no ambiente escolar. Entende-se que o professor deve estar em constante formação, mas as licenciaturas devem preparar o profissional para iniciar sua carreira, como já foi discutido com base em Brasil (2019).

O grupo de discussão afirmou que na formação inicial vigente, na época de coleta de dados, as disciplinas voltadas para Educação Especial são poucas com expectativa de implicações negativas para o futuro, considerando que daqui alguns anos muitos profissionais que se formaram com habilitações específicas em deficiências e educação especial estarão se aposentando, prevalecendo a formação generalista, visto que os cursos de habilitações da Unesp Marília formaram a última turma em 2010 e o campus de Araraquara em 2012. O mesmo acontecerá com os profissionais que cursaram o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que oferecia formação diferenciada para a atuação do professor e que foi extinto em 2005. São profissionais que ainda atuam, com uma formação diferenciada.

Por outro lado, a proposta do Ministério da Educação (BRASIL, 2019), é o docente passar por uma avaliação, como uma forma de mapear, controlar e elevar a qualidade de formação. Contudo, a qualidade da educação depende de outros fatores como as condições de trabalho do professor e não apenas a sua formação. Está prevista também a residência pedagógica cuja proposta é oportunizar uma aproximação com o ambiente e realidade escolar. Entretanto, precisa estar claro o papel do residente, para que não haja inversão de papéis e esse profissional em formação venha substituir de alguma forma a contratação de um profissional formado.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) não é favorável as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular justificando os motivos de contrariedade: consideram um reducionismo considerar a formação dos professores somente no BNCC; a proposta desconsidera o pensamento educacional brasileiro; formação pautada em competências socioemocional; aborda o sujeito social que ingressa na licenciatura como se fosse relevante para propor e definir a formação desse futuro profissional; institucionalização de institutos de formação de professores; formação e complementação pedagógica para graduados não licenciados; formação com pouco recurso; não reconhece que o professor possa tomar decisões curriculares (ANPED, 2019).

De acordo com o Ministério da Educação, as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, especificamente da Educação Infantil, consiste em: direito de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências (eu, outro e nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), separados por 0 a 1 ano e 6 meses (bebês), 1 ano e 7 meses - 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas), 4 anos a 5 anos e 11 meses (crianças pequenas), com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se).

Após a apresentação da temática com fundamentação teórica, e informações coletadas nas etapas anteriores, os participantes discutiram e fizeram uma reflexão sobre como acontece a formação seja ela inicial ou continuada, e, o grupo apresentou sugestões sobre o assunto, as quais foram apreciadas pela gestão educacional da SME (Quadro 10).

**Quadro 10** - Desfecho da opinião sobre a formação continuada na EI para a atenção ao PAEE

| Cenário atual <sup>15</sup><br>organização do<br>PAEE com base no DSC                                                      | Sugestões do Grupo de<br>discussão com base no<br>DSC                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Resolutiva da Secretaria<br>Municipal de Educação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Departamento da discussão<br>com base no DSC                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A SME oferece cursos de formação para os professores, porém a maioria acontece no período da manhã e tarde, alguns à noite | Oferecer a opção de dispensa com substituição do professor, para os cursos que acontecem no horário de trabalho, ou, o curso ser oferecido de forma itinerante nas escolas. <i>Os professores que fazem mestrado e doutorado têm dispensa, as formações oferecidas pelo município e/ou instituição deveriam ter o mesmo benefício</i> | Cursos de formação são oferecidos semestralmente nos períodos da manhã, tarde e noite. Professores que têm ATPI (Atividade de Trabalho Pedagógico Individual) podem utilizar parte deste horário para participação em cursos oferecidos pela SME. (Dispensa para mestrado e doutorado é direito legal e estas modalidades têm como retorno social e acadêmico a produção de conhecimento científico, além de estar vinculado a uma universidade. Cursos oferecidos pela Prefeitura são de melhoria da qualidade nos atendimentos aos alunos dos Sistemas municipais, além de possibilitar a progressão na carreira) | Porém, a demanda é maior. Teve uma regressão, antigamente tinha dispensa de aula, uma ou duas vezes, no semestre para formação no horário de trabalho. A quantidade de professores é maior, tanto de professores adjuntos, quanto nível A <sup>16</sup> , até nível B <sup>17</sup> é muito maior que professores nível C <sup>18</sup> e D <sup>19</sup> , pois eles estão se aposentando. A quantidade de vagas dos cursos oferecidos são poucas, não atende a demanda, por exemplo, às vezes as inscrições abrem 9h e 9h03m acabam. A oferta poderia ser maior. Os cursos EaD <sup>20</sup> são os primeiros a acabar. Não aumenta o número de formadores |
| Necessidade de cursos voltados para a realidade de cada professor                                                          | Promover uma formação específica na escola, além de um levantamento das necessidades de cursos para as especificidades dos alunos matriculados no ano letivo                                                                                                                                                                          | Todo início de semestre a SME/DPPPE <sup>21</sup> fazem o levantamento das demandas com os gestores das escolas que por sua vez devem fazer o levantamento com os servidores (professores e apoio)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Não fazem esse levantamento. As professoras buscam informações com as que têm mais experiência. Comprometeram-se a informar as necessidades à SME                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

<sup>15</sup> O cenário atual apresentado nos quadros do grupo de discussão foi definido a partir da problematização discutida pelos participantes do GD, com base na proposta apresentada pela pesquisadora no papel de mediadora.

<sup>16</sup> Professor nível A, após três anos de atuação

<sup>17</sup> Depois de cinco anos de nível A passa para nível B, a partir desse momento tem ATPI, recebe 25% a mais do salário para organizar a parte pedagógica em um dia específico na escola.

<sup>18</sup> Após cinco anos de nível B passa para nível C tem o ATPI (dois dias na escola).

<sup>19</sup> Após cinco anos de nível C passa para nível D tem o ATPI (três dias na escola).

<sup>20</sup> Refere-se a cursos online de Educação à Distância (EaD).

<sup>21</sup> Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE). É responsável, especialmente, pela formação continuada dos profissionais do Sistema Municipal de Ensino, por analisar Projetos e Programas a serem desenvolvidos nas Unidades Escolares Municipais e por articular e subsidiar as ações dos demais Departamentos da Secretaria Municipal da Educação.

|                                                                   |                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dispensa para os cursos de formação apenas o professor itinerante | Dispensar professores regentes para os cursos                                 | Professor itinerante (referindo-se ao cenário atual apresentado) não tem dispensa para participar de cursos. Em algumas ocasiões, são convocações para formação específica, ou seja, o professor itinerante cumpre seu horário de trabalho em formação com a SME/DPPE/DEE <sup>22</sup> | Só mudou o nome, de dispensa para convocação. Neste caso, os professores regentes também querem ser convocados                    |
| Falta formação para cuidadores                                    | Necessidade de informação e formação para os cuidadores que atuam nas escolas | Semestralmente são oferecidos cursos pela Formação Continuada e também reunião técnica por meio de convocação organizada pela Divisão de Educação Especial aos cuidadores                                                                                                               | Sim, mas são reuniões de alinhamento não de formação. Durante os últimos dois anos ele (cuidador) foi convocado uma ou duas vezes |

**Fonte:** Elaboração própria

Com esse Quadro 10 é possível analisar o cenário atual, as sugestões e resposta da SME. Fica claro o embate entre escola e SME, inevitavelmente se pensa como promover uma gestão participativa, e, retomando a necessidade de processos coletivos com a participação da comunidade escolar (PARO, 2011). Segundo o mesmo autor (PARO, 2007), para haver maior participação da comunidade escolar, deve-se considerar os mecanismos coletivos, ou seja, conselho de escola, Associação de Pais e Mestres (APM), eleição direta para dirigentes escolares, além de iniciativas que estimulem a participação e envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares.

Melo e Drago (2015) reforçam que a participação da comunidade escolar terá êxito se os governantes apresentarem vontade política para abrir canais de comunicação para que juntos consigam traçar políticas públicas para o contexto local. A questão da resistência ficou claro nessa temática e os leitores verão a mesma relutância nas demais discussões. Também os autores ainda enfocam a importância da formação dos professores para uma gestão participativa que não está relacionada ao acúmulo de formações, mas apontam para uma mudança de postura e articulando a escola, projetos, políticas de formação no âmbito institucional.

<sup>22</sup> DEE refere-se a Divisão de Educação Especial.

De acordo com as discussões no GD sobre formação e a devolutiva da SME, pode-se destacar alguns pontos importantes como: a formação oferecida pelo município representa uma oportunidade de estudo, entretanto muitos professores não se beneficiam desses cursos gratuitos por falta de vagas e horário incompatível para realização. Portanto, embora o município tenha o diferencial de oferecer formação continuada, os cursos ainda são insuficientes pela demanda, sobretudo sob aspectos da sua inserção dentro do horário de trabalho dos professores.

A SME orientou os professores a utilizarem a ATPI para realização dos cursos, mas a questão não é meramente técnica, o GD apresenta um contexto de números de professores adjuntos, nível A ou B maior que os outros níveis que possuem mais dias de ATPI<sup>23</sup>. Além da incompatibilidade de horário, o número de vagas para os cursos não se ajusta à demanda de professores. Além disso, questionaram se há opção de cursos na modalidade EaD, por que não aumentar o número de vagas. Ter a opção de formação continuada pelo município é um diferencial, mas não resolve o problema, pois não dá oportunidades a todos. É preciso repensar, planejar e reorganizar essa distribuição de cursos e como são oferecidos.

Os participantes da Etapa II (questionário) destacaram a formação continuada como uma vantagem do AEE, mas alguns participantes destacaram como principais desvantagens, a falta de conhecimento para trabalhar com os alunos PAEE e a falta de cursos voltados para Educação Especial oferecido pela SME.

Não foi abordado pela SME e pelo GD, mas há critérios para participação da formação continuada, pautada em uma portaria do município de 2017. São critérios: cada servidor poderá se inscrever em até três cursos (inclusive os cursos por convocação) considerando o público-alvo, dessa quantidade de cursos, apenas um curso pode ser na modalidade à distância. Essa é uma forma de organização para a distribuição dos cursos oferecidos pela SME, provavelmente com esses critérios os servidores conseguem definir a prioridade/necessidade de formação, apesar de não garantir a vaga como foi debatido.

A coordenadora da SME mencionou que os professores podem realizar as formações no ATPI, entretanto há cursos específicos destinado para esse fim, ou seja, nem sempre a temática é de interesse do professor, ele pode estar vivendo um momento em que precisa de um curso com temática específica. No caso de ATPI, caso o professor utilize 50% da carga horária, a ser cumprida na unidade escolar, para participar de cursos de formação

---

<sup>23</sup> Ressalta-se que a partir do nível B que o professor tem o ATPI.

continuada oferecidos pela SME, deverá apresentar à chefia imediata Ficha de Controle de Frequência, devidamente preenchida e rubricada pelo coordenador da atividade de formação com o objetivo de controlar as atividades desenvolvidas no ATPI, conforme documento do município de 2020.

Nota-se que as escolas e professores enfrentam novos desafios, e, conseqüentemente, necessitam de novas posturas na atuação pedagógica. Neste sentido, a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional, possibilita uma nova prática, contextualiza e ressignifica a atuação do professor (WENGZYNSKI; TOZETTO 2012; MENDES, 2013; NOGUEIRA; PAVANELLO; OLIVEIRA, 2014), além de apoiar o desenvolvimento de competências e reforçar as capacidades (IMBERNÓN, 2010; SANTANA; ROTHEN, 2015).

Identificou-se também a necessidade de cursos específicos para a demanda dos professores. A exemplo disso, durante a coleta de dados, no GD, foi solicitada à pesquisadora uma formação sobre autismo para os professores.

Neste bloco de discussão houve desencontros de informações entre o GD e a SME, contudo, eles foram revelados a partir da discussão, evidenciando-se a importância da experiência da gestão participativa para deflagrar conflitos e encontrar caminhos para solucioná-los. Cita-se como exemplo o fato de a SME afirmar levantar as necessidades da demanda, e, por outro lado, o GD afirma que esse levantamento não chega até eles, encontrando-se como solução o posicionamento dos participantes do GD, que se comprometeram a informar as necessidades à SME.

#### 5.4.2 O AEE na Educação Infantil: concepção, organização e distribuição de serviços

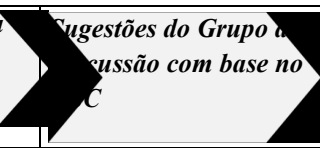
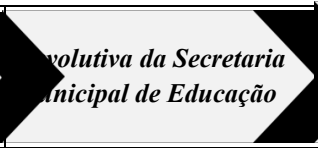
Algumas falas demonstram a concepção dos participantes do GD sobre o AEE:

*DSC: O AEE na Educação Infantil é descaracterizado, o que as professoras especialistas fazem é um trabalho colaborativo, talvez se o atendimento fosse individual seria mais eficaz. Na realidade o AEE acontece no contraturno na instituição (opinião de 11 participantes).*

*DSC: Na Educação Infantil, o AEE é estimulação precoce, como o município não tem como arcar com 50 escolas, alocou o serviço na instituição. Ter um professor especialista que atende x alunos em x escolas, não vejo significado para o desenvolvimento da criança com essa organização fragmentada (opinião de cinco participantes).*

Com base nas discussões e reflexões realizadas pelos participantes, o GD apresentou proposta de gestão (Quadro 11).

**Quadro 11** - Desfecho da opinião sobre o AEE na Educação Infantil: concepção, organização e distribuição dos serviços

|  <b>cenário Atual sob a perspectiva de concepção do AEE com base no DSC</b> |  <b>Sugestões do Grupo de discussão com base no DSC</b> |  <b>Resolução da Secretaria Municipal de Educação</b>                                                                                                               |  <b>Proposta da discussão com base no DSC</b>                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A itinerância é trabalho colaborativo e o AEE acontece no contraturno nas instituições                                                                         | Organizar o AEE no contraturno dentro das escolas e não nas instituições                                                                   | O trabalho colaborativo é um aspecto que envolve o AEE. Na SME não é possível, até o momento, viabilizar o AEE no contraturno na EI devido à falta de espaços nas Unidades Escolares e à dificuldade dos responsáveis para levar o aluno no contraturno | Foi pensado um tempo atrás de ter duas escolas modelo, perguntaram se a escola tinha sala, dissemos que daríamos um jeito, mas nunca mais falaram nada |

|                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A atuação do professor itinerante não é contínua (é fragmentada) considerando que fica em média dois dias em cada escola. | Professores especialistas fixos nas escolas, isso facilitaria o contato e interação entre os profissionais. <i>(Obs.: dependendo da escola necessita de mais de um professor fixo, na escola que aconteceu o GD tinha 12 alunos, ou seja, necessitaria de 2 ou 3 fixos (Dezembro/2017))</i> | É meta da Divisão de Educação Especial a permanência de um professor especialista por escola da Ed. Infantil, porém a estrutura é na modalidade de itinerância devido ao número baixo de alunos PAEE, considerando que nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental o número de alunos com laudo é muito maior <sup>24</sup> | É porque o laudo é fechado no ensino fundamental. Esse ano a escola perdeu dois dias de uma das professoras itinerantes, conseguimos que a outra professora itinerante fique todos os dias, o ano passado eu lutei por isso. Agora o AEE é só para criança com laudo, eles tiraram aquelas crianças que tinham só algumas características para o atendimento. A demanda é baixa, porque ainda não tem laudo. Hoje na escola temos 6, 7 alunos por período, metade com laudo |
|                                                                                                                           | Organizar a Educação Especial em <u>frentes de trabalho</u> : DA, DV, DF, TGD, Altas Habilidades. Precisa de uma demanda de professores para trabalhar por regiões. A classificação quanto ao tipo de deficiência seria identificada no ato da matrícula                                    | A matrícula é feita pela UE a qual deve solicitar informações das condições do aluno aos familiares. A DEE trabalha de acordo com a proposta do MEC que é de profissional multifuncional                                                                                                                                     | A matrícula é feita na central de matrícula <sup>25</sup> , a família vem até a escola apenas para confirmar, sendo que a criança já vem em uma determinada classe                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Necessidade de mais professores especializados para atuar nas escolas                                                     | Ter um grupo permanente para realização de visitas periódicas de professores especialistas nas escolas, ou, que a escola pudesse fazer o contato sempre que fosse preciso. Um trabalho ativo de formação e respaldo em lócus para o professor atuar com o aluno PAEE                        | As visitas são realizadas pelo departamento de Educação Especial, de acordo com a solicitação da escola                                                                                                                                                                                                                      | Não sabíamos que as visitas poderiam ser solicitadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

**Fonte:** Elaboração própria

<sup>24</sup> Vale ressaltar que na data 13/11/2018 – a referida UE tem no período da manhã 2 alunos com laudo de deficiência e 4 em avaliação; no período da tarde 1 aluno com deficiência e 3 em avaliação. Informações estas de outubro de 2018 de acordo com a frequência que os professores enviaram para a DEE.

<sup>25</sup> As solicitações de vagas para as escolas municipais de Educação Infantil são protocoladas na Central de Vagas, nas dependências do prédio do Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal.

Foi possível identificar equívocos no que tange ao entendimento do AEE. Os participantes não reconhecem a itinerância como forma de AEE; acreditam que tal atendimento acontece no contraturno nas instituições conveniadas, esse foi um achado de Amorim (2015) reafirmado nesta pesquisa. Os participantes atribuem ao PI um papel colaborativo e esse caráter também foi indicado pela gestão, sugerindo que existe consenso no entendimento do papel de colaboração de PI, entretanto na Etapa I (entrevista), 78% dos PI entrevistados ( $n = 7$ ) relataram que possuem uma parceria razoável com os PR; na Etapa II (questionário), 8,3% dos PI que responderam ao questionário ( $n = 1$ ) afirmou não ter parceria com PR e 12,9% dos PR que responderam ao questionário ( $n = 4$ ) afirmaram não ter parceria com PI. Contudo, tal entendimento não se coaduna com a proposta do trabalho colaborativo, que consiste em ações pensadas/planejadas em conjunto (FERREIRA, *et al.*, 2007), uma vez que os dados demonstraram que nem sempre o PI e PR devam trabalhar juntos. Além disso, na estrutura organizacional do AEE (BRASIL, 2006), a atuação do PI não está em concordância com a atuação no contraturno, conforme o entendimento dos participantes do GD, reafirmando, portanto, o conflito identificado nas respostas dos participantes na etapa de entrevista e de questionário. Destaca-se que o município, em um documento de 2020, ao apresentar o Plano de Atendimento Educacional Especializado<sup>26</sup>, que deve ser elaborado pelo PI, considera a organização do serviço com a seguinte estrutura:

- 1) Tipo de AEE: Sala de Recursos, itinerância, intérprete e outros;
- 2) Composição do atendimento: individual, grupal, em sala de aula - colaborativo.

Não dá orientações acerca de critérios para a composição de atendimento e o que representa “outros” no tipo de AEE, supondo-se, aqui, diante dos resultados, que seja atendimento em instituições. Sobre o atendimento individual, questiona-se se este pode ser desarticulado do programa da sala de aula comum e mediante quais justificativas que levam o professor retirar o aluno da sala de aula, da convivência com os demais alunos se for para oferecer a mesma atividade. Isto porque, houve participantes PI e PR que, no decorrer das etapas de coleta de dados, referiram atendimento individual fora da sala de aula, quando necessário.

Entretanto, entende-se que os participantes do GD desconhecem as condições previstas na legislação sobre a legalidade de atendimento pelo PI, apesar de terem sido

---

<sup>26</sup> O município reforça em documento de 2020 que o plano visa a superação de práticas com abordagens de improviso, espontaneísmo, imediatismo "de modo que permita uma ação especializada por meio da elaboração de atividades nucleares representativas das inter-relações aluno-mundo, sob a mediação do professor especializado na área da educação especial".

esclarecidos durante a dinâmica do GD que o atendimento na estrutura do AEE pode ser desenvolvido por professor itinerante especializado em educação especial (BRASIL, 2006).

A proposta dos participantes foi organizar o AEE dentro das escolas, sem a necessidade de convênio com as instituições, entretanto a GE afirma ser impossível, neste momento, devido à falta de espaço físico nas escolas para esse fim. Todavia, o cenário atual pode parecer mais favorável para os alunos PAEE, uma vez que recebem o AEE de duas formas, uma delas no horário da aula com o apoio de um professor especialista (PI), e, no contraturno, nas instituições conveniadas, ou seja, com a possibilidade de atendimento com pedagogos e outros profissionais da saúde. Entretanto, os dados coletados demonstraram que a organização do atendimento do AEE no mesmo turno e no contraturno ainda não está definida do ponto de vista de sistematização dos encontros entre os profissionais. Além disso, evidenciou-se que na instituição prevalece a organização clínica sem articulação com as demandas diretas do contexto educacional, característica esta destacada por Silva, Molero e Roman (2016).

Em documento de 2020, o município esclarece que alunos que necessitam de atendimento clínico, podem ser encaminhados para os serviços clínicos nas instituições parceiras, mas não especifica se esse tipo de atendimento é considerado AEE. O Plano Municipal de Educação (PME) de 2011 prevê parcerias com oferta gratuita de serviços com áreas da saúde, considerando a equipe mínima de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e assistência social. Sobre a avaliação bienal (2012-2014) do PME, a Prefeitura (2016) esclarece que o município possui parcerias com instituições para atendimentos clínicos, multidisciplinares e de caráter substitutivo e/ou complementar aos alunos do sistema municipal de ensino, desde o ano de 2006, parceria esta renovada anualmente.

Assim sendo, se o município optou pelo convênio com as instituições, com destinação de verba para esse fim, é preciso ter claro qual atendimento será realizado aos alunos PAEE, para não perder o sentido do AEE. Talvez esse tipo de organização por meio de parceria com instituições fosse mais proveitoso para os alunos, comunidades escolares, família e instituição, se houvesse mais foco para a articulação da instituição conveniada com a escola (Direção Escolar, PR e PI).

A SME justifica a itinerância no lugar da SRM pelo número baixo de crianças com deficiência na EI. Sem dúvida, o número de crianças com laudo no Ensino Fundamental é maior, pois a maioria dos laudos é concluído nessa etapa escolar, mas justificar a criação de salas atreladas a laudo fechado não é o mais adequado. Ter ou não um laudo fechado na

Educação Infantil é uma temática que precisa de aprofundamento de discussão na perspectiva da intervenção precoce. O contingente de 186 crianças em atendimento (102 com deficiência, 43 em avaliação, 41 com necessidades educacionais especiais), na época da coleta de dados, conforme dados de registro fornecido pela SME (Tabela 1) sinaliza a importância de intervenção precoce (primária e secundária) com base nas competências esperadas para essa etapa escolar, sendo, portanto, importante o desempenho da criança no contexto escolar, para a identificação de demandas de desenvolvimento e planejamento de ações. Além disso, a espera de laudo médico fechado para o planejamento de ações do AEE transfere o problema para as etapas escolares posteriores e maximiza a defasagem de desenvolvimento de competências daquelas crianças atípicas.

Para Costa (2013) a prevenção primária aperfeiçoa ou mantém os níveis de saúde e bem-estar, as ações são destinadas para fortalecer o desenvolvimento evolutivo integral da primeira infância, contempla serviços de saúde, educação e social. Já a prevenção secundária detecta e dá o diagnóstico precoce para amenizar as deficiências que já estão instaladas.

Os dados coletados revelaram que, na opinião do grupo, um dos impeditivos de um trabalho contínuo é a fragmentação de atendimentos pelo PI. Diante disso, o GD apresentou duas propostas: a) permanência de professores itinerantes fixos nas escolas e b) distribuição de professores por unidade escolar condicionada ao número de alunos PAEE. A GE (coordenadora da SME) afirmou ser uma meta do município a permanência de um professor na unidade escolar. Um ponto positivo informado foi o de que, na época da coleta de dados, estava prevista a designação de uma das professoras PI ser designada somente para a escola selecionada devido à quantidade de alunos PAEE naquela unidade.

O GD sugeriu que os professores itinerantes se organizassem em frentes de trabalho, separados por deficiência, entretanto a GE informou que é impossível, visto que, precisa seguir a proposta do MEC que indica o atendimento multifuncional. Entretanto, o que a coordenadora da SME considera como multifuncional é o professor atender a várias deficiências, mas o MEC coloca como multifuncional a sala do atendimento, com mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos diferenciados. Esse aparente desencontro seria importante de ser esclarecido, uma vez que gera dúvidas sobre a abrangência da qualidade multifuncional, e poderia ser abordado como tema de formação continuada dentro da programação desenvolvida pelo município.

Para Gatti (2010) a formação inicial acaba sendo insuficiente, o que leva à reflexão sobre a importância da formação continuada a partir de demandas dinâmicas do ambiente escolar, apontadas pela comunidade escolar. Correia (2008) destaca que, para uma

educação efetivamente inclusiva, há a exigência de processos e programas de formação de professores que permitam a apropriação de conhecimentos capazes de instrumentalizá-los para a percepção – e para uma atuação pedagógica intencional – de possíveis dificuldades, problemáticas ou deficiências dos seus alunos. Com isso, a escola torna-se cenário que vai além do acesso aos portões, mas que ofereça uma educação de qualidade, considerando que, potencialmente, se trata de um ambiente dirigido à promoção da formação humana, em níveis qualitativos e sofisticados. Tanto o GD quanto a GE destacaram a importância de cursos para a formação continuada, e mediante a experiência do GD, observou-se que a lacuna está na definição da temática a ser oferecida, evidenciando-se com isso, a importância da responsabilidade de todos (direção escolar, professores e gestão educacional) para a solução de problemas. E uma vez sendo responsabilidade de todos, todos fazem parte do gerenciamento (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018).

Sobre as matrículas houve um desencontro entre GD e GE, pois de acordo com o município a matrícula é feita pela unidade escolar, entretanto a escola informou que a mesma é realizada na central de matrículas, as famílias são direcionadas às escolas com a matrícula feita, as escolas são apenas informadas. Nesse caso, pode-se considerar que a coordenadora da SME referiu-se à confirmação da matrícula realizada pela unidade escolar, e não ao setor responsável pela matrícula propriamente dita. De fato a escola pode solicitar as condições dos alunos às famílias. Contudo, a devolutiva da SME não respondeu à questão central que foi destacada pelo GD, para a qual proposta do grupo foi a de organizar a Educação Especial em frentes trabalho e a classificação quanto ao tipo de deficiência no ato da matrícula.

Novamente a SME cita a questão do profissional multifuncional que foi discutida há pouco. Entretanto, a proposta do GD era organizar os professores itinerantes, de acordo com a sua formação e o perfil do atendimento dos alunos nas regiões do município, assim como orientar os professores acerca da atuação pedagógica. Sabe-se que a proposta do MEC apresenta as salas de recursos multifuncionais, mas se o município optou em realizar o AEE via convênio com instituições, por que não considerar essa possibilidade de organização dos professores itinerantes em frentes de trabalho?

Os participantes relataram a necessidade de profissionais especializados da instituição parceira e do município para atuar nas escolas, sugeriram um grupo permanente para visitas nas unidades escolares e contato sempre que houvesse necessidade, a GE informou que basta solicitar a visita, essa informação era desconhecida pela escola que afirmou que a partir daquele momento utilizaria esse recurso. Contudo, a proposta do GD transcende uma visita agendada, a ideia foi de um grupo permanente que estivesse de

prontidão para atender as necessidades das escolas, um trabalho ativo, efetivo de acompanhamento e formação, assim como respaldo aos professores regentes para atuar com o aluno PAEE. Ao que parece a SME não compreendeu o objetivo de grupo permanente. Se as visitas são realizadas pelo departamento com base na solicitação da escola, porque a própria unidade escolar desconhecia sobre a possibilidade de agendamento? Será que essas visitas estão relacionadas a casos extremos?

O GD permitiu identificar desencontros de informação e de entendimento quanto à forma de organização do AEE no município estudado e direcionar esclarecimentos para solução de problemas mais imediatos. Pasian, Mendes e Cia (2017) realizaram um estudo de larga escala sobre os aspectos de organização e funcionamento do AEE, e demonstraram que há muito para se investir no que tange ao modelo de atendimento, além disso, devido ao seu formato, consideraram que os alunos PAEE demandam serviços de saúde e assistência social. As autoras apontaram a necessidade de uma equipe interdisciplinar.

Quanto ao local responsável pela matrícula, permaneceu o impasse, a ser esclarecido mediante novos contatos entre a comunidade escolar e a gestão mediante conflitos, evidenciando-se assim o caráter dinâmico da gestão participativa para definições compartilhadas sobre a organização que requer iniciativa da gestão para apurar a realidade dos fatos (OLIVEIRA; MENEZES, 2018).

#### 5.4.3 Instituição conveniada: organização, programação e rotina do atendimento

Esse bloco traz a opinião dos participantes englobando: periodicidade do atendimento, revisão de metas, delimitação das ações por profissional e estrutura de gerenciamento articulada com a escola e previamente definida pela secretaria.

Observou-se comportamento diferenciado do grupo durante a discussão do tema contemplado (visita da instituição nas escolas) quando comparado aos outros temas. O tempo de silêncio que precedeu a discussão foi maior e houve profissionais da escola que não opinaram. Representando a opinião de todos os que se manifestaram obteve-se que:

*DSC: O contato do pedagogo com a escola é importante, mas, com regularidade prevista; igualmente importante é o contato da escola com todos os profissionais da instituição conveniada que acompanham a criança (opinião de oito participantes).*

*DSC: Deveria ser determinado um profissional da instituição, com conhecimento sobre o programa e resultados da EM, para o contato com a escola, a fim de discutir o caso e de avaliar o resultado das ações realizadas (opinião de sete participantes).*

O grupo destacou a importância das visitas nas escolas, mas sublinharam o quanto acrescentariam as visitas da equipe multiprofissional, ou seja, não apenas as pedagogas, mas os profissionais da saúde. As ações na interface saúde e educação são imprescindíveis ao PAEE. Silva, Molero e Roman (2016, p. 111) afirmam que ações conjuntas dos profissionais da educação e saúde "são fundamentais para apoiar o trabalho das unidades de ensino, caminhando para além de campanhas meramente informativas ou diagnósticas, de modo a potencializar a ação de cada profissional em suas especificidades". Os mesmos autores destacam também a importância da atuação colaborativa com a superação da fragmentação do conhecimento e fazeres das instâncias de atendimento.

Houve manifestação das pedagogas da instituição quanto à dificuldade de contato com a escola em razão do tempo ocupado com atendimentos realizados dentro da instituição. Tal esclarecimento aponta para a possibilidade de descontinuidade de trabalho entre as pedagogas da escola (PI e PR) e a pedagoga da instituição, todos os três profissionais atendendo o mesmo aluno, sinalizando, portanto, a necessidade de superá-lo, conforme recomendam Silva, Molero e Roman (2016).

Entretanto, embora os dados coletados tenham mostrado lacunas relacionadas à articulação dos serviços, revelaram também possibilidades na resolução de problemas. A exemplo disso, tem-se que, na Etapa I (entrevista), a coordenação da instituição mencionou que a instituição realiza plantões escolares, e, segundo as pedagogas, os plantões ficam a cargo da coordenação, uma vez que elas têm sua carga horária preenchida com atendimentos realizados na instituição.

Diante das sugestões apresentadas, seria preciso reorganizar o modelo do AEE para que escola e instituição estejam articuladas e em consonância de propósitos.

**Quadro 12** - Desfecho da opinião sobre a organização, programação e rotina do atendimento da instituição conveniada

| Cenário atual sobre a instituição conveniada com base no DSC                                                          | Sugestões Grupo de Discussão com base no DSC                                                                                                                                                                 | Devolutiva da Secretaria Municipal de Educação                                                                                                                                        | Fechamento da discussão com base no DSC                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Na instituição, toda sexta-feira é destinada para o diálogo com a EM ou escola, não tendo o atendimento ao aluno PAEE | Ter um grupo para orientações aos pais/responsáveis, com atendimento pela fonoaudióloga e a psicóloga, para explicar, por exemplo, como estimular a linguagem, dicas de comportamentos nas áreas necessárias | A organização da logística de atendimento é de responsabilidade da entidade                                                                                                           | Reação de insatisfação com a devolutiva, mediante comparação com estratégia organizacional adotada no passado |
| Do total dos encaminhamentos <sup>27</sup> que vão para avaliação, 20% realmente é público do AEE                     | Rever o encaminhamento dos alunos                                                                                                                                                                            | A escola deve qualificar e avaliar a real necessidade de encaminhamento do aluno, dando preferência para o aluno que apresente condição desfavorável a seu desenvolvimento            | Sem comentários                                                                                               |
| Atuação em salas temáticas (artes, brinquedoteca, parque e movimento, informática);                                   | Ter uma sala para trabalhar com intervenção precoce na instituição                                                                                                                                           | Os atendimentos são definidos a partir das condições e necessidades do aluno, se o aluno necessitar de algum atendimento específico a entidade atende de acordo com a disponibilidade | Sem comentários                                                                                               |

<sup>27</sup> Realizado pelas escolas, não especificamente daquela unidade escolar do GD.

|                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Necessidade de agendamento de reunião para conversar sobre o andamento do atendimento do aluno                                                                          | Ter um sistema integrado entre a prefeitura e instituição com os dados da criança PAEE e atualização dos atendimentos realizados e a real situação do aluno, onde o PI e PR tenham acesso, assim como a equipe multiprofissional das instituições | As informações podem ser solicitadas a qualquer momento sobre os atendimentos dos alunos                                                                                                                                                                       | Sem comentários                                                                                                                                                           |
| As visitas da instituição nas escolas são realizadas por pedagogas, TO, fono ou fisio quando solicitadas pela escola, ou, quando a instituição identifica a necessidade | Todo início de semestre, realizar uma reunião pedagógica inicial, em lócus, nas escolas com as instituições para esclarecer as deficiências/transtornos                                                                                           | As instituições são convidadas para reunião de orientação na escola para esclarecimentos sobre aspectos das condições dos alunos                                                                                                                               | Na realidade as instituições vão à escola para resolver uma determinada situação. Marcam um horário para falar apenas de um aluno                                         |
|                                                                                                                                                                         | Realizar visitas com ações. Identificar e relatar a situação da criança na escola e instituição, um momento para compartilhar o que dá certo. Estabelecer visitas bimestrais nas escolas                                                          | A escola deve fazer avaliação processual do desenvolvimento da criança. A responsabilidade não deve ser transferida às pessoas que não tem contato com a criança                                                                                               | As visitas acontecem na escola, a outra instituição é mais participativa, na realidade hoje é mais a outra instituição que realiza o atendimento por causa da localização |
|                                                                                                                                                                         | No dia da visita, a prefeitura deveria fornecer uma professora substituta para que a regente pudesse participar da reunião                                                                                                                        | A gestão deve organizar-se para promover a participação do professor e cuidador em reuniões com as entidades, uma vez que a escola é avisada com antecedência sobre a reunião e muitas vezes a própria escola que solicita visita de orientação                | Entretanto, as reuniões são agendadas no horário das aulas                                                                                                                |
| Dificuldade no padrão de atendimento entre escola e instituição conveniada                                                                                              | Adotar um padrão de atendimento para escola e instituição conveniada falarem a mesma linguagem                                                                                                                                                    | Concordo plenamente. Temos propostas de formação oferecida pela SME/DPPPE para os profissionais que atendem os alunos sobre a teoria que embasa a Proposta curricular e o currículo comum e, também para conhecerem a realidade do Sistema Municipal de Ensino | Sem comentários                                                                                                                                                           |

|                                 |                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                 |
|---------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Falta de registro informatizado | Disponibilizar recursos | Quanto aos recursos, o professor pode valer-se de ferramentas próprias como computador para fazer os registros dos atendimentos, assim como a escola pode disponibilizar para uso do professor em momento oportuno. (Lembrando que o professor que tem ATPI deve fazer a documentação neste horário e o professor adjunto <sup>28</sup> deve organizar seu horário semanal prevendo momento para registro do atendimento do aluno) | Sem comentários |
|---------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|

**Fonte:** Elaboração própria

Sobre a estrutura do AEE na instituição, o GD sugeriu um grupo para orientações aos pais e responsáveis. Essa proposta do grupo merece destaque, pois na Etapa I (entrevista com a instituição conveniada), a coordenação da instituição afirmou realizar plantões para os familiares e EM4 mencionou que realiza um grupo de pais sobre práticas educativas parentais uma vez por mês, no entanto, ao que parece, os profissionais da instituição não dialogam, pois foi uma proposta do GD criar esse grupo, não havendo manifestação quanto ao conhecimento da existência de plantões e/ou grupo de pais. Em contrapartida, na apreciação da proposta do GD, a GE afirmou ser de responsabilidade da instituição a organização. Por outro lado, se o município repassa a verba que poderia ser utilizada para organização do AEE dentro das unidades escolares, entende-se que, na medida do possível, e dentro de prioridades organizacionais do AEE, a instituição e o município devam dialogar para a proposição de estratégias de gestão articuladas. Também fica evidente a importância de políticas públicas na gestão de verbas para a Educação (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015).

Novamente apareceu a questão das escolas serem qualificadas para encaminhar os alunos às instituições considerando o perfil PAEE. Nota-se um desconhecimento do GD sobre as condições de encaminhamento ao AEE, aparentemente uma ansiedade para encaminhar e garantir o atendimento, sem a devida análise e observação para ver se aquele aluno é PAEE.

<sup>28</sup> Professor adjunto é a nomenclatura utilizada para o professor substituto que entra na rede municipal. Após o período de três anos de atuação tem concurso de acesso e passa a ser professor efetivo (especialista) - nível A. Professor adjunto não tem ATPC.

O equívoco, de acordo com a instituição, é da escola que encaminha. Entretanto, PI e PR, preferem encaminhar na primeira queixa, para garantir a vaga e o atendimento no contraturno pela instituição. Diante desses dados, evidencia-se a necessidade de a instituição esclarecer os PR sobre os motivos da inelegibilidade dos encaminhamentos, e, conseqüentemente apontam para a falta de diálogo entre a escola e a instituição.

O encaminhamento para as instituições é definido pela SME para os casos que necessitam de serviços clínicos. Todavia, nem todo aluno encaminhado se enquadra como PAEE, uma vez que, o aluno estar incluído em algum atendimento clínico não implica, necessariamente, que se trata de caso que deva ser atendido pelo serviço de Educação Especial. O critério de elegibilidade é definido em documento da SME (2020) como qualquer aluno matriculado no sistema municipal, encaminhados pela escola à Divisão de Educação Especial, por indicação da equipe escolar em razão de suspeita sobre condições abarcadas pelo PAEE e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem que demandem investigação das NEEs.

O município oferece um documento chamado "Guia de Documentação" para encaminhamento que contém: prontuário de Educação Especial; formulário de encaminhamento (FE) para avaliação pedagógica e serviço de educação especial; avaliação do professor da classe comum; avaliação pedagógica - educação especial; devolutiva; relatório de orientações sobre o aluno; estudo de caso; plano de AEE; relatório semestral/anual do aluno; evolução do atendimento. O documento possui 82 páginas e com o passo a passo para o encaminhamento, os critérios, aspectos de avaliação, além de modelos de como preencher os relatórios. Inclusive é apresentado o fluxo de encaminhamento, conforme Figura 9:

**Figura 9** - Fluxo de encaminhamento e atendimentos - padronização de ações (SME)

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação que foi alvo da pesquisa

O documento também apresenta orientações quanto ao agendamento para triagem/acolhimento, que pode levar até 40 dias após o recebimento do formulário do encaminhamento. Caso o aluno não compareça nos dias agendados acarretará no cancelamento da triagem e somente após seis meses poderá ser reencaminhado. A avaliação inicial acontece em até 30 dias após a triagem/acolhimento. O relatório de conclusão da avaliação inicial é até 40 dias após o término de avaliação inicial. O atendimento e intervenção iniciam até 30 dias após o término da avaliação inicial. Se considerar o prazo máximo o atendimento inicia de fato 140 dias (4 meses e meio) após a solicitação de encaminhamento. Por isso, o GD relatou a morosidade do processo.

Sobre a elegibilidade para atendimento nas instituições parceiras o documento do município de 2020 apresenta os sinais de alertas ou hipóteses diagnósticas de: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência múltipla, transtorno do espectro

autista e altas habilidades. Pautados nos CID<sup>29</sup>, F80 (transtornos específicos do desenvolvimento da fala), F81 (transtornos específicos do desenvolvimento de habilidades escolares), F82 (transtornos específicos do desenvolvimento motor), F84 (autismo) e F90 (transtornos hipercinéticos - TDAH). Portanto, entende-se que PR e PI tenham conhecimento para identificar traços de comportamentos que se enquadrem nos diagnósticos, o que está diretamente relacionado à importância do elo entre saúde e educação e à necessidade de cursos para capacitar o professor para este fim. O documento também destaca que o critério de elegibilidade é determinado após a avaliação multidisciplinar.

Ao lado disso, também é preciso considerar que na EI, o "objetivo de evitar, reduzir e minimizar a severidade do que pode vir a se instalar ou já se encontra instalado" (COSTA, 2013, p. 13), possa respaldar o encaminhamento realizado.

Assim, pode-se inferir que a falta de conhecimento do professor para orientar o encaminhamento juntamente com a importância de se identificar precocemente as necessidades da criança justificam o percentual baixo de elegibilidade dos encaminhamentos realizados.

A GE afirma que a escola deve avaliar a real necessidade de encaminhamento, dando preferência ao aluno com condição desfavorável, no entanto, isso pressupõe dois momentos para a avaliação, sendo esperado que a elegibilidade do aluno PAEE pela instituição ocorra exatamente para filtrar os casos mais evidentes.

Os participantes do GD apresentaram a necessidade de uma sala para intervenção precoce na instituição, porém a GE afirma que é responsabilidade da instituição, mas os participantes do GD relataram que os recursos são baixos, referenciando a verba repassada pelo município. A ausência do serviço de intervenção precoce vem de encontro com o achado de Marichal (2012) que identificou a inexistência de serviço especializado para esse fim. Algumas melhorias necessitam de recursos financeiros, mas, uma gestão participativa, ganha força, para estabelecer prioridades do orçamento (RODRIGUES, *et al.*, 2020).

Há um equívoco no entendimento da intervenção precoce como se estivesse associada apenas ao espaço físico, a uma sala apropriada de brinquedos e recursos. O simples fato de se ter uma sala não resolve o problema de realizar a intervenção. A intervenção pode ser realizada na própria escola, com brinquedos e recursos disponíveis naquele ambiente. Fazer com que a criança explore objetos, espaços através de diálogo e brincadeiras (BRASIL,

---

<sup>29</sup> Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a saúde.

1995). Inclusive Menezes *et al.* (2017), afirmam que o ambiente de estimulação é onde e com quem a criança age e interage.

Destaca-se que, na época da coleta de dados, estava previsto pela instituição conveniada a realização de curso sobre estratégias de estimulação no contexto escolar, entretanto destinado apenas para os auxiliares de creche e cuidadores.

A sugestão pelo GD para a existência de um sistema integrado entre prefeitura e instituição com todas as informações de atendimentos do aluno PAEE não foi suficientemente esclarecida pela GE, uma vez que por mais que a GE tenha declarado que as informações podem ser solicitadas a qualquer momento, a proposta foi um sistema em que todos os dados fossem de imediato acesso, sem a necessidade de espera de um retorno com as informações. Seria uma espécie de cadastro do aluno, sua situação na escola, na instituição, com todas as informações que os profissionais possuem acerca dessa criança. Talvez pudesse ser dentro de alguma plataforma, ou, até mesmo no site da prefeitura com *login* e senha, como é feito atualmente sendo possível consultar o encaminhamento clínico dos alunos PAEE. Nessa plataforma poderia informar ações que deram certos, as que não funcionaram. Sem dúvida, as visitas com a implantação desse sistema, seriam mais produtivas e pontuais.

Ter uma reunião pedagógica nas escolas com as instituições para esclarecer as deficiências, foi outra recomendação do GD. A GE reiterou que as instituições são convidadas para a reunião, mas a realidade apresentada pelo GD e instituição participante foi a de que a instituição agenda visita para falar sobre determinado aluno que está em atendimento, contudo, essas visitas ocorrem mais para coleta de informações e menos para *feedback*. Mais um caso de desencontro de informação e falta de reflexão acerca de uma ação, visando à qualidade do serviço prestado.

Dourado (2007) assevera que buscar por melhoria da qualidade da educação exige identificar os condicionantes da política de gestão e, refletir sobre as estratégias de mudança do cenário.

O GD sugeriu visitas com ação, ou seja, um momento para compartilhar atuações que deram certo, entretanto a GE declarou que a escola deve fazer avaliação do desenvolvimento do aluno e não deve passar a responsabilidade para profissionais que não atuam diretamente com esses alunos, sendo este resultado indicativo da necessidade de diálogo para o entendimento compartilhado sobre as atribuições dos PR e PI e da instituição conveniada.

Levando em conta que a função do AEE é "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação

dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008), e que a instituição conveniada deva contemplar, na sua organização, os recursos, plano de AEE, professores e demais profissionais conforme a orientação (BRASIL, 2008), tanto escola quanto instituição conveniada são responsáveis pelo PAEE atendido.

Esses equívocos engessam o processo, transferem responsabilidade e ao mesmo tempo desresponsabilizam o município, atribuindo algumas funções e a organização do AEE à instituição conveniada. Ao se isentar, justifica o cenário atual não possibilitando o diálogo para buscar novas perspectivas.

O município orienta sobre as visitas escolares e direcionamentos gerais, disponível na página da prefeitura. As visitas escolares com intuito de coletar dados sobre o estudo de caso do aluno serão realizadas pela instituição uma vez por semestre. Para orientações em ATPC com autorização da instituição, os temas são estabelecidos de acordo com a necessidade da equipe escolar, a escola deverá agendar diretamente por e-mail ou telefone nas instituições. No ATPI, poderão ser realizados plantões nas escolas para orientações, mediante o agendamento prévio, conforme documento de 2020, contudo isto não foi mencionado pelo GD no encontro para o fechamento da discussão.

A necessidade de previsão e regularidade das visitas ficou evidente neste presente estudo, na medida em que o contato de PR com o profissional da instituição conveniada durante as visitas ocorre quando há possibilidade de outro profissional ficar com a classe. Levando em conta que o contato com a instituição acontece prioritariamente com o PI, isso indica não apenas a importância do diálogo entre PI e PR, mas também a dificuldade do trabalho articulado PI-PR-EM. Nesse sentido, talvez seja o PR quem mais sofra as consequências, já que é ele quem permanece a maior parte do tempo com o aluno.

Foi também recomendado pelo GD o uso de uma mesma linguagem entre educação e saúde, a GE concordou e considerou que o assunto possa ser contemplado à formação oferecida pela secretaria, evidenciando-se que o GD pode dar direcionamentos para a gestão educacional.

Certamente a importância de uniformização de termos para a comunicação das instituições com a escola e famílias é essencial, assim como o padrão de rotina e propósitos de *feedback* em relação aos alunos PAEE. É tortuoso para o professor, sobretudo o PR, acompanhar e direcionar as ações ao PAEE. Mediante as demandas educacionais inclusivas, as parcerias da educação com a saúde deveriam focar o desempenho escolar do PAEE e, para isto, escola e instituição devam favorecer o diálogo e organizar suas ações para esse fim.

#### 5.4.4 Barreiras para a participação escolar do aluno PAEE e organização de condutas

Quanto às barreiras para a participação, o grupo opinou sobre as barreiras visíveis e invisíveis.

*DSC: Na Educação ainda existem barreiras a serem vencidas. Existem as barreiras visíveis, como por exemplo, as arquitetônicas, estruturais, pedagógicas, formação e as barreiras invisíveis, que considero as mais graves, e estão situadas no âmbito do preconceito, do estigma criado historicamente pelo deficiente, é invisível no primeiro momento, mas pode ser vista com uma palavra, na conduta do processo educacional (opinião de quatro participantes).*

*DSC: Estamos lidando com pessoas com deficiência que são pessoas acima de tudo (opinião de cinco participantes).*

O relato de fala foi impactante, o GD abordou as barreiras que ainda precisam ser vencidas quando se fala de inclusão e sua organização. Booth e Ainscow (2002) mencionam que as barreiras dificultam a vida escolar de qualquer aluno, estando relacionadas a aspectos físicos, culturais, políticos, curriculares e de métodos de ensino. Amaral (1998) aborda a questão da barreira atitudinal que são anteparos nas relações, devido a uma pessoa ter predisposição desfavorável em relação à outra. Ainda, Ferreira (2006) fala sobre o preconceito, o ato de discriminação que pode ser visível, velada, negativa e positiva. E, Carvalho (2000) destaca que essas barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores, depende da predisposição de cada um de nós.

As barreiras arquitetônicas e de acessibilidade, também são destaques que para Gil (2006) são vivenciadas pelas pessoas com deficiência em ambientes sem acessibilidade. Por mais que os indivíduos possam estar assegurados pela legislação, muitos deles se esbarram nas barreiras arquitetônicas e sociais (MANZINI; CORRÊIA, 2003).

O grupo inclusive falou sobre o estigma criado historicamente, algo abordado por Omote (2004) como uma marca social de descrédito e inferioridade das pessoas com algum desvio, sendo parte integrante da inclusão.

Diante desse quadro, o grupo fez a reflexão sobre a organização e planejamento, e, com base na demanda do contexto (Quadro 13).

**Quadro 13** – Desfecho sobre a organização da estrutura de programação e rotina das escolas municipais da Educação Infantil

| cenário Atual sobre as escolas com base no DSC                                                                                   | Questões Grupo de Discussão com base DSC                                                                                                                                                                                                                            | Resolutiva da Secretaria Municipal de Educação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Desfecho da discussão com base no DSC                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Extinção das reuniões pedagógicas. Extinção dos 30 minutos iniciais dos professores. Falta a movimentação da prática da proposta | Organizar a gestão para que os professores tenham tempo de dialogar. Retomar as reuniões pedagógicas previstas no calendário; Retomar os 30 minutos antes do início da aula                                                                                         | O planejamento é feito no início do ano letivo e replanejamento no início do 2ª semestre de acordo com o calendário homologado. A gestão tem autonomia para organizar as ATPCs contendo momentos para troca de experiências. No anexo de plano de gestão consta a organização do ATPC. Não foi retirado 30 minutos dos professores, mas deu-se oportunidade de 30 minutos a mais de atendimento ao aluno | Reação de insatisfação, com questionamento sobre as ATPC que o professor adjunto não participa |
|                                                                                                                                  | Reunião pedagógica inicial com o Departamento de Educação (SME), em locus (escolas), que possuem alunos PAEE, para orientações específicas, não só para os professores, mas toda equipe escolar (cuidadores e funcionários), além de acompanhamento ao longo do ano | As visitas são realizadas de acordo com a solicitação da escola                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Vamos solicitar                                                                                |
| Algumas crianças não se enquadram no PAEE                                                                                        | A prefeitura deveria ter um Centro de Apoio Pedagógico para atender crianças com dificuldades de aprendizagem, comportamento e problemas psicossociais                                                                                                              | Um centro de apoio auxiliaria na triagem, diagnóstico e encaminhamentos dos alunos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Sem comentários                                                                                |
|                                                                                                                                  | Sugestão de uma oficina permanente, um lugar que ficassem todos os materiais, com uma pessoa responsável para captar e repassar as novidades                                                                                                                        | Os cursos da formação continuada são oportunidades para confecção de materiais referentes às necessidades dos alunos                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Sem comentários                                                                                |
| Aumento do número de crianças PAEE, o diagnóstico deve ser feito no primeiro semestre para garantir o AEE dentro do ano letivo   | O encaminhamento ao AEE deveria ser a qualquer momento, não limitar ao primeiro semestre                                                                                                                                                                            | Existem dois tipos de encaminhamentos: para o atendimento do Professor Itinerante e para atendimento nas entidades. Ambos podem ser feitos a qualquer momento do ano, entretanto o encaminhamento para as entidades depende do número de vagas                                                                                                                                                           | Têm um número de vagas, por isso precisa encaminhar o mais rápido possível os alunos PAEE      |

|                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| As crianças são encaminhadas para as instituições mediante a identificação de riscos para o desenvolvimento devido à necessidade de garantir o atendimento no primeiro semestre, sendo que muitas vezes não se enquadram no PAEE | Realizar trabalho de conscientização e esclarecimento sobre deficiência com as famílias nas escolas, instituições e eventos na própria secretaria | Os encaminhamentos são passados por uma triagem inicial <sup>30</sup> para após ser enviado para as entidades. Muitos não são elegíveis para os atendimentos das entidades. As escolas devem ter clareza das condições elegíveis para tal atendimento. A escola deve fazer um trabalho de conscientização para o envio <sup>31</sup> . A demora no diagnóstico pode ser pela falta de adesão dos responsáveis ou ainda pela idade do aluno a qual necessita de vários atendimentos para definir uma hipótese diagnóstica ou até mesmo o diagnóstico do aluno | Sem comentários |
| Diagnóstico lento, por causa da família, que demora ou comparece, quando solicitada a presença dos pais e da criança para fechar o laudo                                                                                         |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                 |

**Fonte:** Elaboração própria

A queixa do GD quanto à retirada da reunião pedagógica e dos 30 minutos iniciais dedicados à organização inicial das aulas, espaço este que poderia ser usado para o diálogo entre os profissionais e direção escolar, foi argumentada pelo GE como carga horária destinada ao atendimento direto do aluno.

*DSC: Havia uma reunião pedagógica mensal, mas foi retirada, e ficou mais difícil até para a organização do trabalho. Educação é diálogo, reflexão e ação, mas o sistema não favorece essas ações (opinião de nove participantes).*

Essa opinião do GD sugere a falta de valorização do planejamento, não se chegando a um consenso entre GD e GE. Este resultado pode ser devido à complexidade de fatores que o planejamento envolve. Para Vasconcellos (2010) o planejamento é uma questão política com posicionamento, compromisso com a transformação da sociedade. Sacristán e Gomez (1998) afirmam que o planejamento não é neutro, porque constitui-se como ato político. Libâneo (1994) aborda o planejamento como um processo racional, de organização e

<sup>30</sup> Os PR identificam a necessidade de uma avaliação; é convocado um PI para observar esse aluno possível PAEE, sendo esta a triagem inicial, e, se constatada uma possível deficiência e/ou transtorno, o aluno é encaminhado para a instituição parceira.

<sup>31</sup> Realizar encaminhamentos com maior evidência de sinais de acordo com os diagnósticos (CID) que orienta o encaminhamento.

coordenação da ação docente. Para Sobrinho (1994) o planejamento deve acontecer a cada dia, pois o cenário educacional é dinâmico.

Com a realização do GD, os participantes conheceram especificidades que desconheciam, como, por exemplo, solicitar reuniões e/ou visitas do DPPPE da SME, sendo este um ponto positivo, pois esclareceu e propiciou novas alternativas para a escola.

Levantou-se a possibilidade de criar um centro de apoio pedagógico, a SME concordou que seria uma forma de auxiliar no diagnóstico e encaminhamento dos alunos PAEE, vislumbrando-se uma oportunidade que talvez não tivesse sido pensada. Esse é um dos papéis do GD, propiciar um debate aberto e acessível em torno da temática de interesse dos participantes (GASKELL, 2002).

O centro de apoio pedagógico seria uma forma de organização do serviço do AEE, e, provavelmente, estreitaria o relacionamento entre os professores regentes e especialistas. Além disso, a proposta do GD foi que esse centro faria o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, comportamento e problemas psicossociais que não são contemplados no AEE, mas necessitam de atenção. Nessa perspectiva, o GD oferece oportunidade para que a gestão identifique necessidades de gerenciamento e decida por encaminhamento mais pontual às instituições parceiras e ao serviço de Educação Especial, podendo trazer agilidade no processo.

Em relação a uma oficina permanente a GE não considera necessária, uma vez, que os cursos de formação continuada em temas variados e atuais oferecem subsídios para a prática. Entretanto, é preciso considerar se o número de vagas desses cursos está de acordo com a demanda de professores e se o horário estabelecido para a realização da formação é compatível com a disponibilidade dos professores.

Sobre o critério de encaminhamento pela escola:

*DSC: Na Educação Infantil o diagnóstico é difícil. A criança tem oscilação no desenvolvimento, às vezes com o estímulo que é oferecido, a criança se desenvolve, mas, a preocupação com os riscos de atraso do desenvolvimento aumenta o número de encaminhamentos. Além disso, tem-se também o fato de que o processo de avaliação é demorado e um número de vagas limitadas<sup>32</sup> (opinião de sete participantes).*

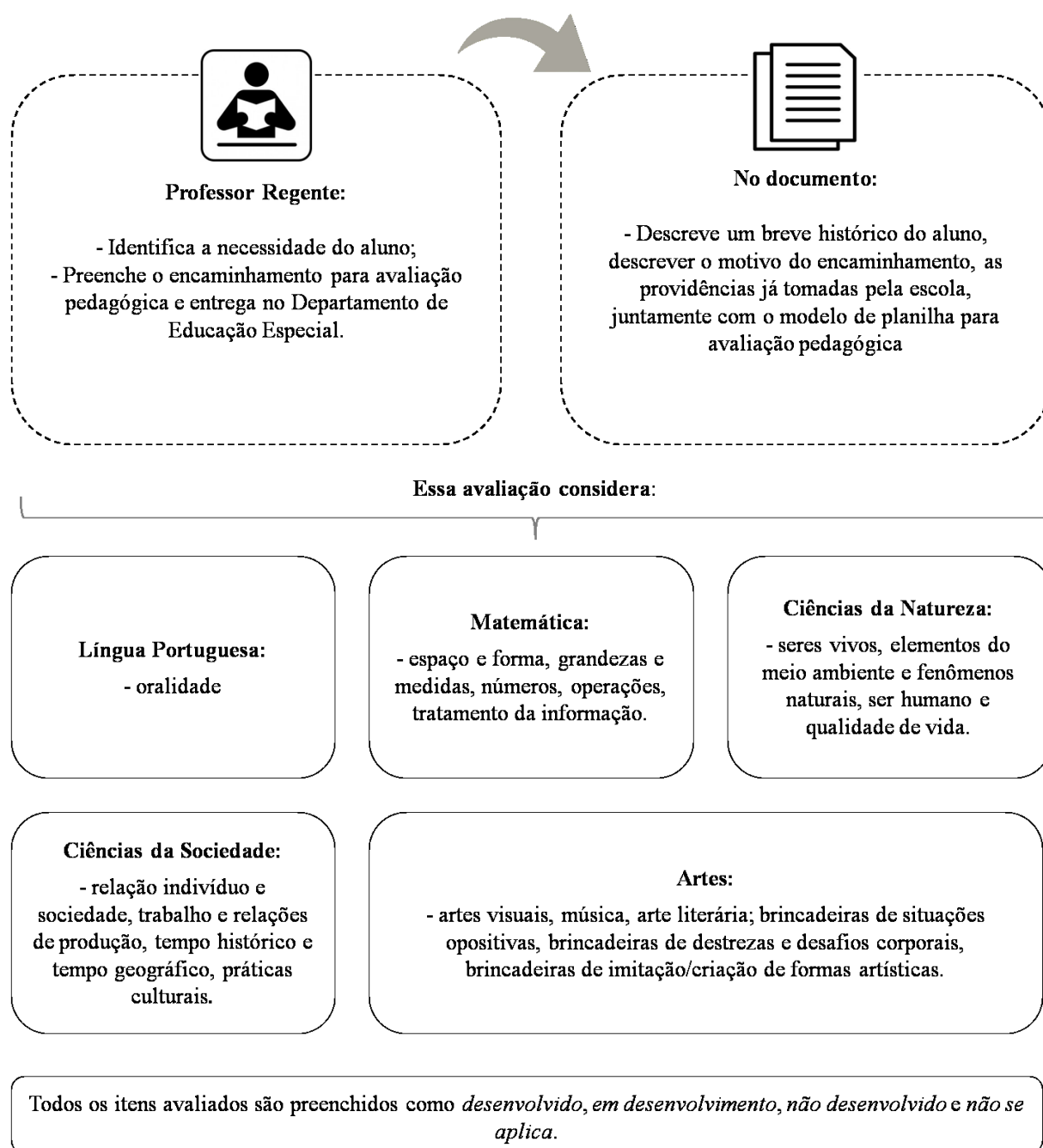
---

<sup>32</sup> Os participantes do GD não souberam qual o número de vagas disponíveis na instituição conveniada.

O cenário sobre o aluno PAEE demonstrou a opinião do professor de como realizar o encaminhamento e a limitação do pedagogo para esta atribuição, assim como expressiu a opinião da instituição parceira em relação ao processo de avaliação desse aluno.

Para o encaminhamento ao serviço de Educação Especial, que corresponde à itinerância na Educação Infantil segue uma orientação específica. O município adota o seguinte modelo de encaminhamento (Figura 10).

**Figura 10** - Encaminhamento do PR para avaliação pedagógica do PI



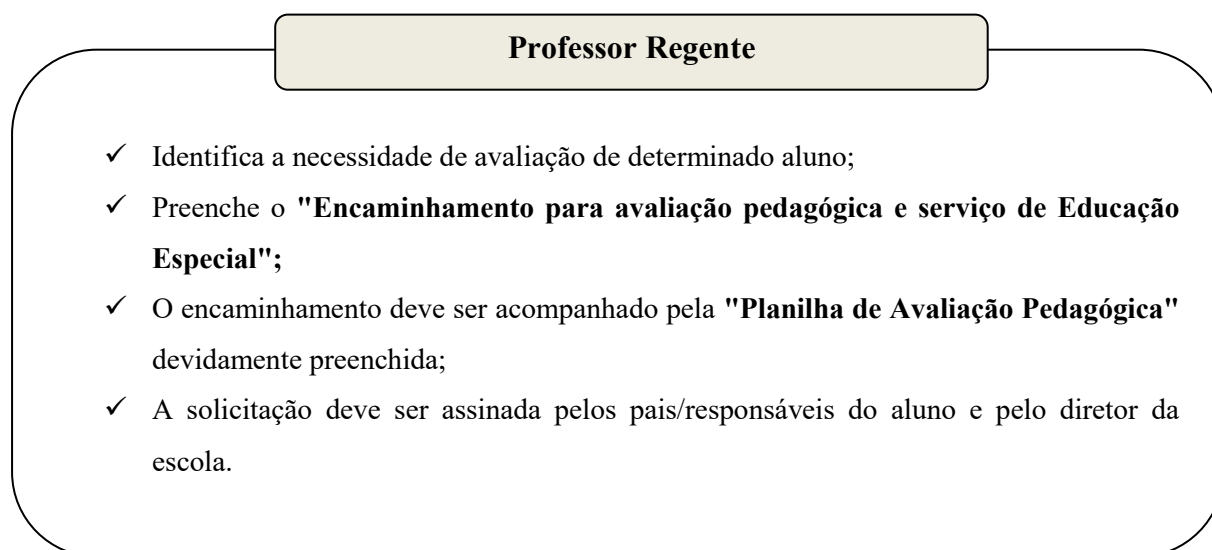
**Fonte:** Elaboração própria

A SME recebe a solicitação e um professor especialista realiza a avaliação pedagógica que verifica:

- Função cognitiva: percepção visual, auditiva, tátil, espacial e temporal;
- Atenção: voluntária, alerta, alternada, sustentada, dividida e seletiva;
- Memória: em curto prazo, memória longo prazo episódica, semântica, visual e auditiva;
- Linguagem: verbal, compreensiva, gestual, prosódia, ecolalia, expressiva, leitura, escrita;
- Pensamento: criativo, crítico, analítico, síntese;
- Função motora: movimentos estabilizadores, de locomoção, manipulatórios e refinado;
- Função social: contato social, físico, conduta, atividades em grupo, interação, comportamento, autoestima e autonomia.

Em resumo são atribuições do professor regente quanto ao encaminhamento do possível aluno PAEE são as seguintes (Figura 11):

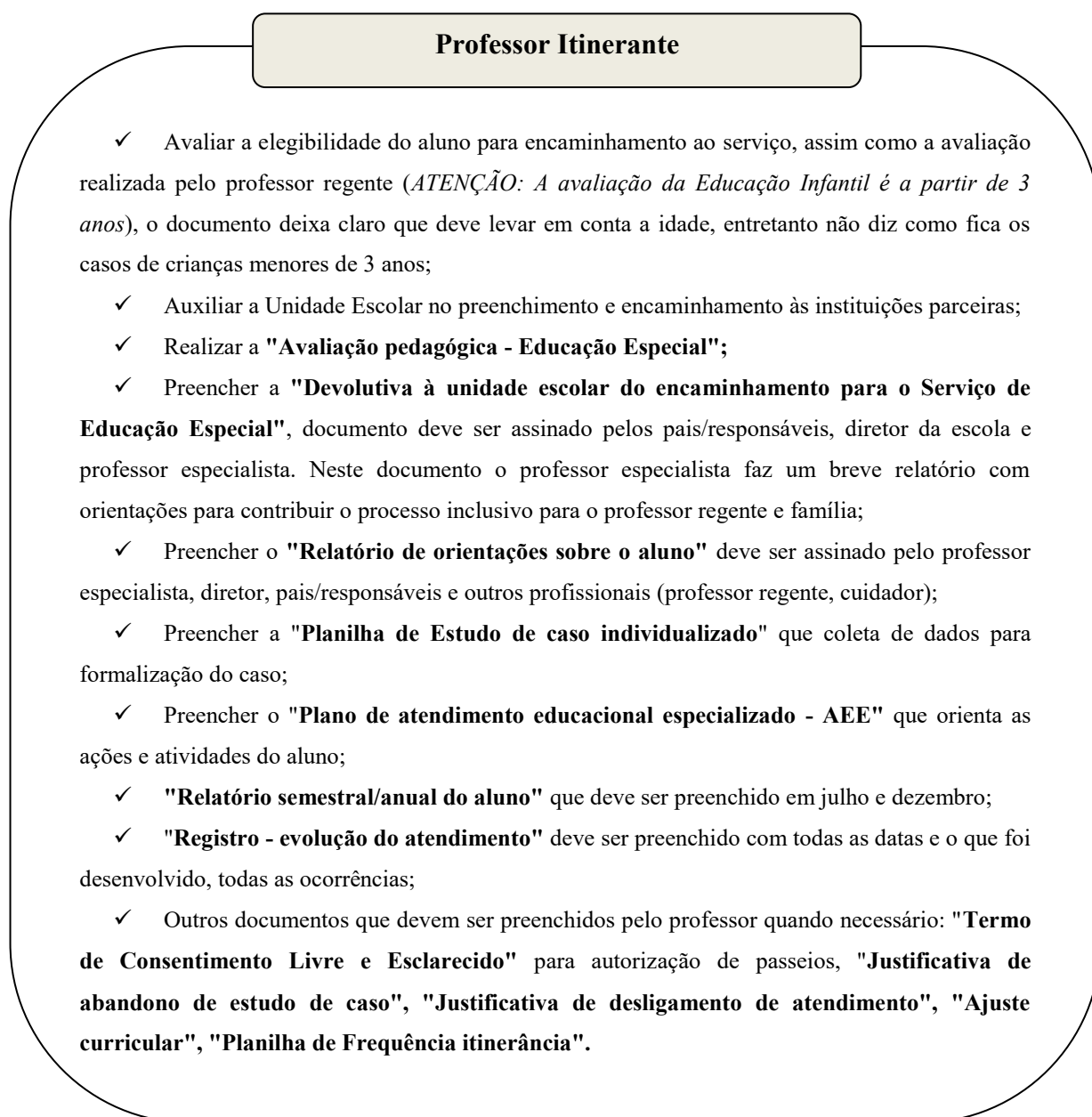
**Figura 11** - Atribuições do professor regente no encaminhamento do aluno PAEE ao serviço de Educação Especial



**Fonte:** Elaboração própria

O texto em negrito refere-se aos nomes dos documentos disponibilizados pela prefeitura para preenchimento. Essa documentação é entregue na SME, para a equipe da Divisão de Educação Especial que direciona para o professor especialista. Então entra o professor especialista (professor itinerante) com o papel (Figura 12).

**Figura 12** - Atribuições do Professor Itinerante no encaminhamento do aluno PAEE ao serviço de Educação Especial



**Fonte:** Elaboração própria

Chama a atenção o fato do documento de avaliação ser destinado para crianças maiores de 3 anos. E as crianças com idades inferiores? Seria por isso que a instituição reforçou a questão de intervenção precoce, uma vez que o atendimento não estava disponibilizado? Existia um procedimento diferenciado para essas crianças? Se havia, por que não foi mencionado no documento oficial do município? Esses são questionamentos importantes, pois, uma vez que o documento explicita uma condição, é necessário deixar claro como se organiza o atendimento para o público abaixo de três anos.

Todas essas informações estão disponíveis em um rol de documentos disponibilizados, no site da prefeitura (2020), e, buscou atualizar e padronizar os procedimentos de registros documentais. Não se pode afirmar se esse guia de documentação foi disponibilizado nos anos anteriores. O fato é que aparentemente pelo texto de apresentação do guia trata-se de um novo compilado de arquivos atualizados.

Quanto aos problemas apontados para o fechamento do laudo pela instituição, o GD sugeriu um trabalho de conscientização para as famílias e para a escola. Por outro lado, a GE alega que as escolas devem ter clareza das condições elegíveis para o AEE, mas se o GD sugeriu uma conscientização, entende-se que é porque essas questões ainda não estavam claras para a unidade escolar. Ressalta-se, contudo, que a questão da elegibilidade está disponível em documento recente de 2020, no qual consta o público-alvo e CID não sendo possível afirmar se no momento da coleta de dados era essa a orientação dada às unidades escolares, ou se a conduta foi adotada recente e influenciada pelo presente estudo.

Nesta discussão deve-se considerar que na Educação Infantil o sistema educacional deveria ter um olhar diferenciado e o atendimento ter um aspecto preventivo, com um peso maior para a avaliação pedagógica, envolvendo toda equipe (pedagógica e multiprofissional) para sustentar tal atendimento, evitando-se com isso o predomínio do modelo médico.

Os dados apresentados sugerem a necessidade de esclarecimento quanto às funções e atribuições dos profissionais envolvidos; quanto à possibilidade de ajuste na distribuição de carga horária de trabalho na rede municipal; quanto à necessidade de esclarecimento (contra referência) pela instituição conveniada à escola, no caso de não elegibilidade do aluno PAEE na instituição conveniada.

A elaboração do Plano Educacional Especializado<sup>33</sup> pelo professor especializado, a partir dos dados obtidos nas avaliações e no estudo de caso, permite formalizar um

---

<sup>33</sup> O município nomeia como "Plano de AEE".

planejamento que responda para que, para quem, por que, o que e como ensinar, focalizando as funções cognitiva, motora e social que precisam ser desenvolvidas no aluno PAEE.

O encaminhamento realizado pela Unidade Escolar à instituição conveniada acontece quando, após avaliação pedagógica prévia realizada pelos professores da classe comum, abrangendo condições de linguagem, comportamento e aprendizagem, o os professores e direção escolar decide sobre a necessidade de atendimento clínico. Neste caso, a unidade escolar pode contar com a colaboração do professor especializado da Educação Especial (PI) para descrever as necessidades do aluno no sistema online de encaminhamento clínico com todos os dados do aluno, assinatura (responsável pelo aluno e Direção Escolar), data e descrição da queixa.

De acordo com a Nota Técnica nº. 4 (BRASIL, 2014a), o laudo médico (diagnóstico clínico) não pode ser uma exigência para as pessoas PAEE. O laudo pode ser um documento anexo ao Plano de AEE, uma vez que o atendimento se caracteriza como pedagógico e não clínico. Inclusive no município, as instituições parceiras fazem a emissão dos relatórios de conclusão (diagnósticos e laudos) com a definição dos procedimentos de atendimentos e/ou encerramento, de acordo com as possibilidades que esses trâmites exigem, sendo que o laudo emitido pela equipe multidisciplinar é disponibilizado, minimamente, após 6 meses de atendimento/avaliação.

Por outro lado, se a Educação Especial começar a atender alunos sem laudo médico corre-se o risco de atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Além disso, a definição de PAEE implica condições de deficiência, e essa identificação só pode ser realizada pelo médico ou outro profissional da saúde designado para isso. Entretanto, o município, na organização do AEE permite que os alunos com NEE sejam atendidos, "porém com a ausência do laudo, estes alunos são cadastrados na PRODESP<sup>34</sup> e, portanto, a rede de ensino não recebe o valor da matrícula dupla. Estes alunos são cadastrados no Sistema Gestão, [...] contabilizados como alunos que recebem o AEE na rede de ensino municipal" (OLIVEIRA, 2020, p. 1).

A autora (OLIVEIRA, 2020) ao falar sobre a matrícula dupla refere-se ao aluno PAEE que está na classe comum e no AEE, para o direcionamento de recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) às escolas (BRASIL, 2007).

---

<sup>34</sup> Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP).

Conforme Fundeb (2020), a distribuição de recursos para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas são transferidos para os Estados, DF e Municípios e então estes repassam os recursos às instituições, portanto, não há repasse direto de recursos para essas instituições.

Em linhas gerais, neste bloco de discussão notaram-se entraves na burocracia, lentidão devido a inúmeros processos e, talvez, o problema não seja devido ao número insuficiente de profissionais, mas, sim, aos entraves burocráticos municipais, estaduais e federais.

#### 5.4.5 Planejamento e organização do trabalho da Educação Infantil para o atendimento ao PAEE na perspectiva do diálogo

Neste bloco o foco está direcionado aos dados que demonstram que a falta de tempo também está associada ao planejamento e momentos para diálogos entre os profissionais envolvidos.

O planejamento e seus desdobramentos configuram muitas situações pedagógicas que são subsídios para a atuação direta com o aluno PAEE, dentre as quais, a confecção de material, que foi destacada no GD.

*DSC: A escola tem muito material pronto. Já fiz muito material, agora não tanto. A maioria das adaptações é feita pelo professor da Educação Especial. Mesmo com planejamento, muitas vezes, na prática acontece alguma situação e não dá certo, por isso a necessidade de flexibilização do currículo e a necessidade de estar permanentemente estudando (opinião de seis participantes).*

O grupo relatou que existe muito material e que às vezes necessita de pequenos ajustes para o contexto de sala de aula. Com o relato do GD é possível notar que o material adaptado por si só não basta, sendo necessário estar em constante formação para compreender as demandas do aluno PAEE e moldar o currículo a fim de atendê-las. Na Etapa II (questionário) alguns participantes foram na contramão do posicionamento do GD, destacando como ponto negativo a falta de material (PR = 16% e PI = 6%) no AEE, mas sem declarar se era de baixa ou alta tecnologia, o que pode ser considerado como justificativa dessa diferença.

Para o GD o planejamento também implica tempo para o diálogo, tendo como centro da atenção o aluno e não, propriamente, a tarefa e seus resultados.

A distribuição do tempo para o diálogo foi destacada pelo GD como um fator importante para a organização do trabalho direto com o aluno e para contato com os profissionais envolvidos.

*DSC: O ponto principal é tempo. O grande entrave é não ter tempo para conversar, articular e planejar. O diálogo acontece nos corredores (opinião de 11 participantes).*

Antes de tudo é importante conhecer o aluno, e isso não se reduz aos aspectos observados em situação específica de avaliação seja pedagógica ou clínica. São muitas as dimensões das necessidades humanas, dependendo da fase de vida e adversidades (CORREIA, 2008; SILVA, 2009).

Considerando a faixa etária dos alunos da EI e as características do desenvolvimento nessa fase, mais importante do que observar a competência deles em domínios específicos é valorizar a sua vivência no entorno. É o ambiente físico e social que os educam, por meio do diálogo para interpretar avaliações e planejar ações para eles; o diálogo com os profissionais envolvidos, com a escola, com o aluno, valorizando a sua pessoa, o seu papel como aluno (AMORIM, 2015).

Focado na necessidade de tempo para o diálogo o GD fez propostas (Quadro 14).

**Quadro 14** – Desfecho sobre o planejamento e organização do trabalho da EI para o atendimento ao PAEE na perspectiva do diálogo

| Cenário atual sobre a carga horária com base no DSC                                                                  | Gestões Grupo de Discussão com base DSC                                                             | Resolutiva da Secretaria Municipal de Educação                                                                                | Desfecho da discussão com base no DSC           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Devido à carga horária os professores muitas vezes não conseguem fazer as adaptações necessárias para os alunos PAEE | Horário destinado para alinhamento com os profissionais que atuam na escola (não só os professores) | Os momentos de ATPI e ATPC podem ser geradores de momentos de reflexão, adaptação de materiais e orientações à equipe escolar | Há professores que não participam desse momento |
| Carga horária impossibilita o diálogo                                                                                |                                                                                                     |                                                                                                                               |                                                 |

**Fonte:** Elaboração própria

Diante deste cenário o GD sugeriu organizar um horário para alinhamento com os profissionais que atuam na escola. Entretanto, existe um momento destinado para esse diálogo que é a ATPI e ATPC. A proposta desses momentos é promover ações pedagógicas, administrativas e atender a demanda de formação para melhoria no processo de ensino aprendizagem, mas, de acordo com os participantes, esses momentos não apresentam características para um aproveitamento e aprimoramento profissional.

A temática sobre carga horária foi desdobramento de outras discussões. Neste debate os participantes retomaram a questão da sobrecarga de trabalho, estudos recentes apontam como aspecto nocivo à saúde essa sobrecarga e/ou a sua intensificação (GOUVÊA, 2016). Vieira (2003, p. 51) "[...] é quase mais uma jornada realizada fora do principal local de trabalho. Isso tem muitas consequências sobre as condições de saúde, sobre a relação com a família, sobre a qualidade do trabalho". O estudo de Souza e Leite (2011) chama a atenção sobre o estresse identificado na docência. Para as autoras, trata-se de uma profissão com carga horária extensa, além da jornada oficialmente computada com correções de trabalhos, preparo de atividades, elaboração de relatórios que invadem o tempo de descanso.

Certamente, essas questões impactam no atendimento ao aluno PAEE, pois o professor está extremamente exausto, o que reverbera na diminuição da qualidade do ensino.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a jornada máxima de trabalho semanal dos professores é de 40 horas semanais, sendo 20% dessas horas como hora-atividade. Entretanto, pela fala dos participantes, esse tempo para realização de atividades não necessariamente significa um tempo com qualidade:

*DSC: No papel é bonito, mas é desumano, o trabalho inicia às 7:30h. Tem algum aproveitamento o ATPC? Um tempo sem qualidade para o professor. Há um desgaste mental, que interfere no trabalho com crianças (opinião de quatro participantes).*

O relato do grupo demonstra o desgaste físico e emocional dos participantes. Amorim *et al.* (2017) identificaram que o excesso de jornadas os prejudica e os distancia de uma prática educativa humanizadora e formadora das máximas possibilidades nas crianças com as quais trabalha.

A carga horária impossibilita o diálogo e alinhamento entre os participantes com qualidade. Muitos professores não participam do ATPC, portanto, essa não pode ser a única forma de troca de experiência.

O GD sinalizou que existe tempo disponibilizado para o diálogo, porém ele não está bem delineado para essa finalidade.

Diante das considerações apresentadas, pode-se inferir que, nas entrelinhas, os participantes do GD também se colocaram como sujeitos a serem beneficiados pela oportunidade de diálogo. Nesse sentido, este presente estudo coloca em destaque a

importância de se incluir, no planejamento de trabalho do professor, tempo destinado para o diálogo com a participação de PR e PI.

#### 5.4.6 Organização escolar e Cuidadores na Educação Infantil

Este bloco concentra a opinião do GD sobre a presença do cuidador nas escolas, alteração da rotina de sala de aula, conhecimento pelo professor das ações do cuidador, interação do cuidador com o professor.

*DSC: A presença do cuidador não é uma realidade em todas as escolas, pois a demanda de alunos é muito maior do que a demanda de professores especialistas e cuidadores. Às vezes, o professor regente passa a responsabilidade do aluno com deficiência para o cuidador, os papéis se invertem (opinião de cinco participantes).*

#### Quadro 15 – Desfecho da discussão sobre cuidadores na EI

|  Cenário Atual dos cuidadores com base no DSC |  Sugestão do Grupo de discussão com base no DSC |  Resolução da Secretaria Municipal de Educação                                                                                                                                            |  Fechamento da discussão com base no DSC |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A presença do cuidador na escola justifica o professor especialista ficar menos tempo na escola                                  | Aumentar o número de cuidador nas escolas                                                                                          | O Cuidador não substitui o trabalho do professor especialista, pois não tem formação para tal atividade. Existem critérios definidos para o encaminhamento de cuidadores às escolas. Cuidadores são exclusivos para alunos com deficiência que necessitam de apoio pervasivo | Sem comentários                                                                                                               |
| Falta cuidador                                                                                                                   | Necessidade de um mínimo de informação e formação para os cuidadores                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                               |
| Não são todas as escolas que têm cuidador                                                                                        |                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                               |

**Fonte:** Elaboração própria

Conforme já apresentado o aluno PAEE tem assegurado a assistência do cuidador e esse profissional deve atuar de forma articulada com os outros profissionais (BRASIL, 2010e). Ademais, a LBI (BRASIL, 2015) o define como um profissional de apoio escolar que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares para as quais se fizer necessário.

A função do agente educacional (nomenclatura para referir-se ao cuidador), no município que é estudado nesta pesquisa, está em consonância com o previsto na LBI, e tem como objetivo acompanhar o aluno PAEE nas atividades da escola. Em documento de 2020, o município destaca o papel do cuidador para os alunos com demandas de necessidades individualizadas que exigem apoio de intensidade episódica, ou seja, em determinados momentos como ir ao banheiro, alimentação. Apoio de intensidade extensiva, na maior parte, com cuidados pessoais, locomoção, comunicação, manutenção de comportamentos inadequados e apoio intensivo que são os casos de baixíssima funcionalidade.

Segundo Lopes (2018), nota-se uma mudança no perfil desse profissional de apoio. A função e perfil profissional passaram por uma redução de exigência de formação, antes era citado como um profissional especializado, atualmente é considerado apenas um cuidador ou monitor.

Para Almeida, Siems-Marcondes e Bôer (2014) esses profissionais são citados nos documentos legais, mas possuem atuação recente no contexto escolar e o perfil e função indefinidos. A LBI (BRASIL, 2015) não exige formação inicial ou cursos específicos o que consequentemente gera uma multiplicidade de perfis, profissionais com variados níveis de escolaridade do ensino médio a cursos técnicos e/ou graduação. Especificamente na escola em que foi realizado o GD, o cuidador era formado em Técnico de Enfermagem, os participantes destacaram como um diferencial, pois têm escolas que o profissional não conhece o mínimo do universo da educação especial.

Importante destacar o que as pesquisas têm demonstrado sobre a organização e atuação desses profissionais. Leal (2014) destacou que em Teresina, são Acompanhantes Terapêuticos (AT) com atuação de estudantes de psicologia e pedagogia, mas houve modificação após a Nota Técnica nº. 19/2010 (BRASIL, 2010e), sendo redefinido como Acompanhante Pedagógico (AP). A pesquisadora sinalizou problemas, pois essa atividade era exercida por estagiários, consequentemente, permaneciam na função no máximo 2 anos, gerando alta rotatividade.

Prado (2016) assinala que em Londrina (PR) esse profissional é nomeado como professor de apoio permanente em sala de aula, sendo um professor habilitado ou

especializado em Educação Especial que assume a função de auxiliar o professor e equipe do ensino comum.

Lopes (2018) afirma que a atuação desse profissional tem acontecido de maneira precária, indefinida, sem padronização, com prática equivocada e um desvio de função, assim como sobrecarga de atividades. Também destaca a ausência de profissionais qualificados para atuar de forma colaborativa.

Oliveira e Drago (2012) reforçam que não basta colocar um cuidador na escola, é preciso fazer a articulação de diferentes ações para garantir o teor e qualidade de sua atuação.

Lopes e Queiroz (2018) identificaram oito documentos oficiais relacionados ao Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), com nomenclaturas diferentes. O primeiro garante diferentes profissionais para atuar no suporte da inclusão (BRASIL, 2001). Em 2008 aparece o termo monitor ou cuidador para atender as necessidades de higiene alimentação, locomoção, entre outras (BRASIL, 2008). Com a Resolução nº. 4 de 2009 (BRASIL, 2009b) mantém os profissionais de apoio sem a necessidade de formação acadêmica que foi apresentada na Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001). Com a Nota técnica nº 19/2010 esses profissionais são denominados profissionais de apoio para atuar nas necessidades específicas de acessibilidade às comunicações e cuidados pessoais, mas sem responsabilidade pelo ensino desse aluno (BRASIL, 2010e). A Lei nº. 12764/2012 assegura a presença de um acompanhante especializado, entretanto não há orientação quanto ao perfil de sua atuação (BRASIL, 2012). A Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013b) aborda o acompanhante especializado que deve acontecer de forma articulada com o ensino comum. O Decreto nº. 8.368/2014 reforça a presença do acompanhante, sendo um apoio nas atividades de comunicação, locomoção, interação social e cuidados pessoais (BRASIL, 2014c). Por fim, a LBI (BRASIL, 2015) assegura o profissional de apoio escolar.

O cuidador não substitui o papel do PI, mas o GD considerou que a presença do cuidador possa justificar a estrutura de gerenciamento que organiza a distribuição de professores PI nas escolas, com impacto na frequência do atendimento oferecido. Neste presente estudo não foi possível esclarecer o critério que orienta a distribuição da carga horária de PI por unidade escolar.

Além disso, outra questão levantada no grupo é a garantia desse profissional na sala de aula.

*DSC: O cuidador fica com a criança o tempo todo, mas não é porque veio de uma iniciativa da gestão educacional e, sim, porque houve uma solicitação da família à, pois a mãe foi na promotoria atrás de um cuidador (opinião de três participantes).*

Portanto, o direito que é garantido pela legislação é suprimido, cabendo à família fazer valer o que já é previsto.

#### 5.4.7 Síntese das sugestões com base no DSC

Por meio do GD foi possível refletir sobre a estrutura e organização do AEE na EI, extraindo-se dessa experiência/vivência sugestões de ações a serem desenvolvidas (Figura 13).

**Figura 13** - Sistematização das necessidades e ações da gestão participativa do AEE na Educação Infantil.

|                                                                                                                                   |                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Formação</b><br>                              | Aumentar o número de vagas e flexibilizar os horários dos cursos oferecidos pelo município                                                                |
|                                                                                                                                   | Direção Escolar: realizar o levantamento das necessidades de cursos e encaminhar para a GE                                                                |
|                                                                                                                                   | Gestão Educacional do município: convocar os professores regentes para cursos específicos que o PI realiza, além de convocar os cuidadores para formações |
| <b>Estrutura e organização nas escolas</b><br> | Ter um PI fixo nas escolas que possuem alunos PAEE                                                                                                        |
|                                                                                                                                   | Direção Escolar: solicitar visitas para solucionar possíveis problemas                                                                                    |
|                                                                                                                                   | Gestão Educacional: esclarecer sobre as atribuições do AEE nas escolas e sobre o papel da instituição conveniada                                          |
|                                                                                                                                   | Direção Escolar: organizar o ATPC para diálogo entre os profissionais. Uma das possibilidades é manter o GD                                               |
|                                                                                                                                   | Direção Escolar: solicitar reunião pedagógica com o departamento de educação da SME para orientações iniciais                                             |
|                                                                                                                                   | Gestão Educacional: verificar a possibilidade de um centro de apoio na triagem, diagnóstico e encaminhamentos de alunos PAEE                              |
|                                                                                                                                   | Direção Escolar e professores: indicar ou promover cursos de confecção de materiais junto a SME                                                           |
|                                                                                                                                   | Gestão Educacional: garantir o cuidador para todo aluno com qualquer limitação, mesmo que temporária                                                      |

|                                                                                                                                         |                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Gerenciamento das parcerias</b><br>                 | Instituição organizar um grupo de orientações (pais/responsáveis e escola)                                                          |
|                                                                                                                                         | Gestão Educacional: promover esclarecimento sobre o encaminhamento em todas as suas fases                                           |
|                                                                                                                                         | Instituição conveniada: verificar a possibilidade de uma sala para intervenção precoce                                              |
|                                                                                                                                         | Direção Escolar: solicitar uma reunião pedagógica para esclarecimento de deficiências naquela unidade                               |
|                                                                                                                                         | Direção Escolar e instituição conveniada: estabelecer a necessidade de visitas                                                      |
|                                                                                                                                         | Direção Escolar: organiza para que os professores (PI e PR) participem da visita agendada previamente com as instituições parceiras |
|                                                                                                                                         | Gestão Educacional: promover um treinamento para toda equipe das instituições adotarem um padrão de atendimento                     |
| <b>Organização do processo de encaminhamento</b><br> | Gestão Educacional: verificar possibilidade de aumento de vagas junto às instituições                                               |
|                                                                                                                                         | Promover um trabalho para esclarecimento sobre o processo de encaminhamento de aluno envolvendo escola e instituição parceira.      |

**Fonte:** Elaboração própria

## 5.5 Sistematização do modelo de gestão participativa

O modelo de gestão participativa tem como base todas as etapas do processo de coleta de dados, excetuando-se algumas ações incluídas nos procedimentos preliminares.

Neste estudo, a pesquisadora ficou no papel de mediadora para o levantamento de problemas nos moldes da gestão participativa, contudo, o papel de mediador fica aberto.

Outra possibilidade seria seguir a definição de Gestor Colaborativo proposto por Dias (2018), que apresentou em sua tese essa figura como sendo fundamental para a cultura investigativa e colaborativa, inclusive no nível de Secretaria da Educação, mas esse profissional necessita de conhecimento e experiência nesse tipo de trabalho, no âmbito da formação em Educação Especial e no da efetivação do AEE. Seria responsável em organizar o serviço do AEE. Dias (2018) destaca como um ponto importante a disponibilidade das pessoas em querer transformar o cenário atual. Neste estudo, a própria pesquisadora desempenhou o papel de Gestor Colaborativo. Adotando-se essa proposta, mediante critérios, um professor itinerante com esse perfil para realizar a função de mediador, denominado neste estudo como Gestor Participativo de todo processo.

Pensando assim, esse profissional poderia indicar temas e perguntas sobre o AEE, PAEE e/ou inclusão escolar na etapa da Educação Infantil. A partir disso, o mediador faria o levantamento da Etapa I: a) levantamento de algumas escolas com alunos PAEE e respectivos diagnósticos; b) definição de critérios de seleção, para a realização do grupo de discussão com os profissionais; c) definição dos participantes da instituição conveniada.

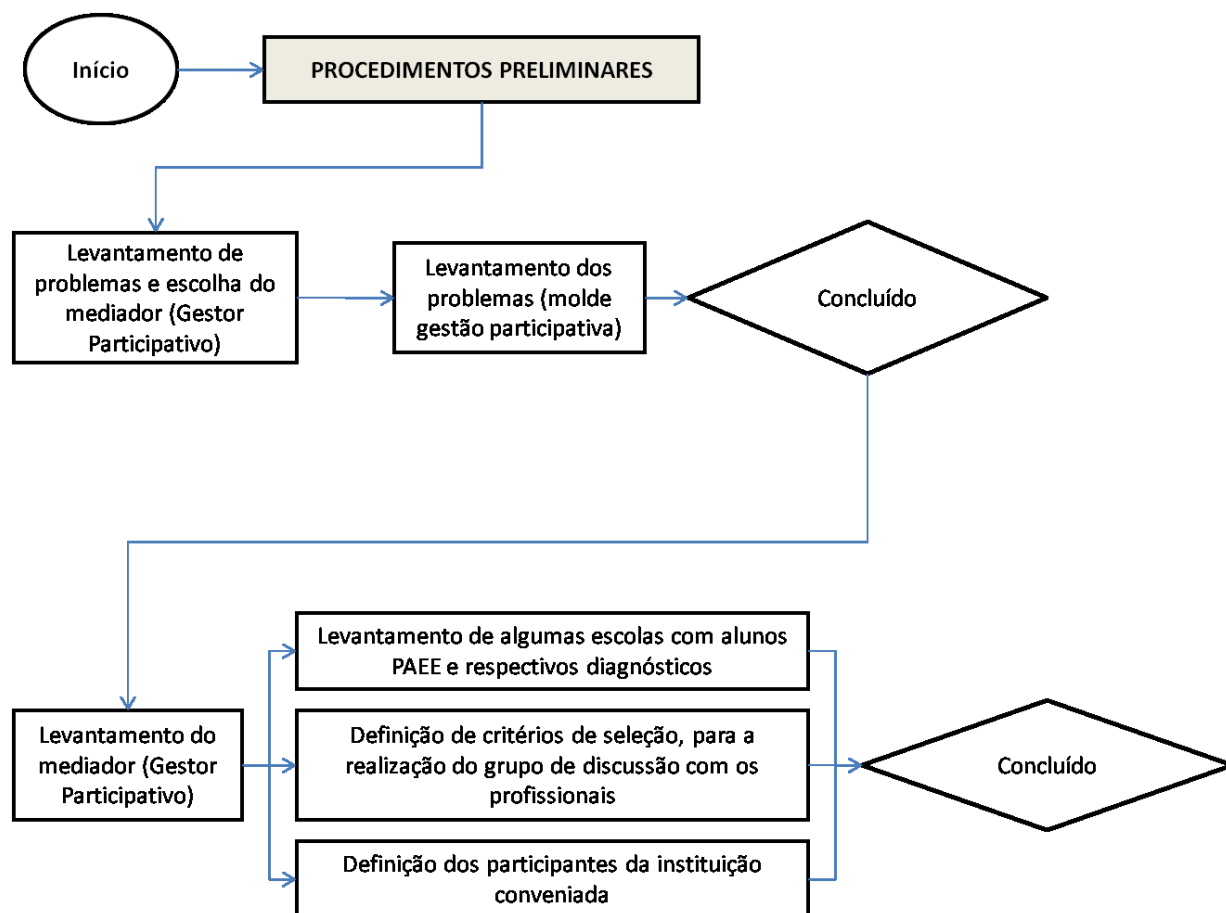
Os temas da entrevista seriam definidos pelo mediador, denominado Gestor Participativo, assim como a realização da coleta de dados e análise. Os temas do questionário e aplicação do instrumento seriam realizados pelo mediador (Gestor Participativo), podendo ser no formato online.

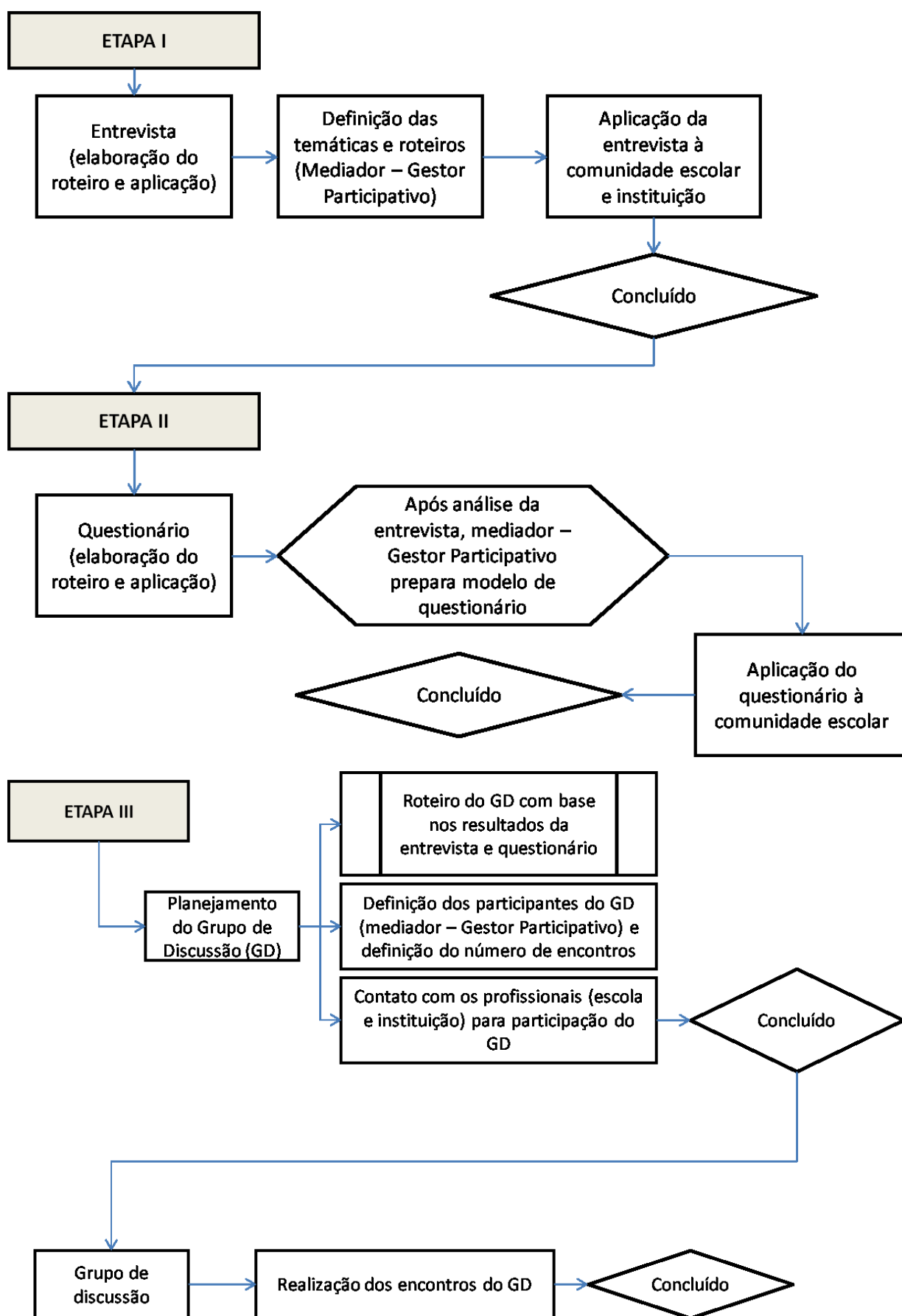
Após a coleta e análise de dados e por meio da entrevista (Etapa I) e questionário (Etapa II), seriam tomadas as providências para a definição e realização do GD (Etapa III). Caberia ao mediador (Gestor Participativo) definir, de acordo com a demanda encontrada na entrevista e questionário, em qual escola aconteceria o GD, quem seriam os participantes e quantos encontros seriam necessários. Na Etapa IV, o mediador (Gestor participativo), formataria todas as informações coletadas e as encaminharia à GE. Concluindo as providências necessárias referentes à Etapa IV, o mediador (Gestor Participativo) daria prosseguimento à Etapa V, realizando a devolutiva da apreciação pela GE ao GD.

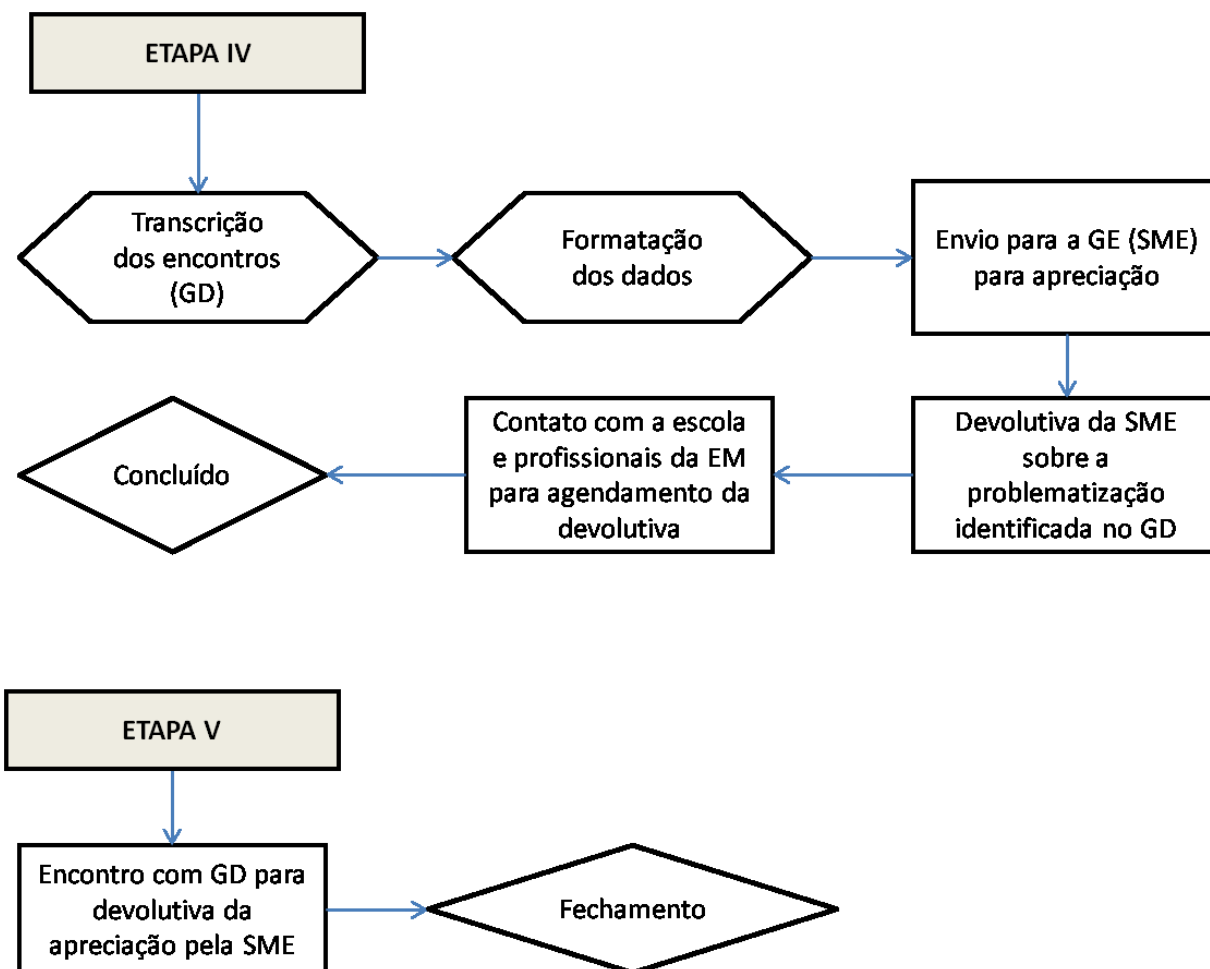
Em seguida os resultados das etapas de coleta de dados seriam divulgados para todas as unidades escolares via página da prefeitura, apresentando o cenário atual, as propostas e quais providências seriam tomadas pela SME.

A periodicidade para a aplicação do modelo seria definida pelo mediador (Gestor Participativo).

**Figura 14** - Fluxograma do modelo de gestão participativa







**Fonte:** Elaboração própria

**Nota:** O mediador (Gestor Participativo) pode utilizar os instrumentos utilizados nesta pesquisa (roteiro de entrevista, questionário e roteiro do grupo de discussão), como modelos norteadores.

Entretanto, o papel do mediador (Gestor Participativo) não poderia ser indicação da SME, para não ter conflito de interesse, poderia abrir a candidatura voluntária para essa função, considerando critérios como: ser professor formado em Educação Especial, experiência mínima de cinco anos no AEE e ter conhecimento em gestão participativa. Caso houvesse mais de um profissional com esse perfil e interessado em desenvolver esse trabalho, poderia ser utilizado o critério de maior experiência, ou, formação em gestão.

## 6 CONCLUSÃO

Constatou-se, com base nos relatos obtidos por meio da entrevista, que professores itinerantes e equipe multiprofissional possuem o mesmo alvo no atendimento, e, de modo geral, buscam trabalhar a comunicação, habilidades básicas e AVD, mas isso não quer dizer que se complementam, uma vez que são atividades em contextos diferentes (educacional x clínico). O contato entre os profissionais (PI e EM) acontece por meio de visitas, quando agendadas ou semestralmente, mas são insuficientes segundo o relato dos professores.

A intervenção precoce acontece no contexto da instituição, e, embora envolva os profissionais da equipe multidisciplinar, ocorre sob um enfoque mais clínico e desarticulado das demandas escolares.

Verificou-se com base nos dados obtidos por meio do questionário que 44% professores itinerantes possuem outra atuação além do AEE na Educação Infantil, somando um total de 40 horas semanais e os professores regentes possuem 40 horas de trabalho, atuando na mesma unidade escolar ou em duas unidades escolares com 20h de trabalho em cada uma. Diante desses dados, esta pesquisa levanta a possibilidade de fatores diferenciados de sobrecarga de trabalho, com implicações importantes no gerenciamento, visto que a maioria das propostas do GD apontaram para a importância de tempo disponível para a formação, diálogo, confecção de adaptações.

A carga horária do professor foi um grande impasse apresentado pelos participantes, o tempo destinado para o ATP, ATPC é insuficiente para a realização de atividades como planejamento, elaboração das aulas/atividades, corrigir tarefas, e desta forma extrapola o horário de trabalho, invadindo o horário de descanso.

No que refere-se à formação, os professores itinerantes podem ser convocados para participar de cursos oferecidos pela SME ou em parceria com as instituições (inclusive no horário de trabalho), e o mesmo não acontece para os professores regentes aos quais a formação continuada é oferecida no período noturno ou dentro do ATPC ou ATPi, implicando dificuldade para a participação desses profissionais.

A média de atendimento pela itinerância foi variada, os PI relataram que acontece duas vezes por semana, já os PR relataram que o atendimento acontece de uma a duas vezes. Não houve um consenso dos professores itinerantes e professores regentes quanto ao planejamento conjunto das atividades escolares.

De modo geral, com base nos dados da entrevista e questionário, os participantes relataram que existem parcerias entre os professores (PI e PR), instituições, cuidadores e família. Os participantes, PI e PR, destacaram como as principais vantagens do AEE a possibilidade de: a) progresso no desenvolvimento dos alunos PAEE, b) formação continuada oferecida pela SME, c) trabalho colaborativo entre professores, d) parceria com as instituições, e) possibilidade da presença do cuidador na escola, f) gestão participativa nas escolas. Sinalizaram como principais dificuldades a estrutura física inadequada, a ausência da sala de recursos na EI, o número elevado de alunos por professor. No entanto, verificou-se que a parceria possui lacunas que foram reveladas no Grupo de Discussão.

Importante destacar que o grupo de discussão constitui-se como recurso de fechamento de um modelo de gerenciamento participativo do Atendimento Educacional Especializado ao PAEE na Educação Infantil, com base em uma unidade escolar.

O GD foi realizado em uma escola com o total apoio da direção, cujo histórico de 40 anos de trabalho na rede municipal é digno de nota, a saber: atuação como professora, diretora da divisão de Educação Infantil/Creches, Secretária Municipal de Educação. Como diretora, delega, viabiliza o diálogo, flexibilidade no trabalho pedagógico, está engajada na solução de problemas da demanda do contexto.

No grupo de discussão, foi possível identificar opiniões e sugestões dos participantes com objetivo de otimizar a estrutura de gestão do AEE já existente. Os resultados obtidos no GD fecharam os procedimentos adotados nesta pesquisa e indicaram: a) discrepância sobre o entendimento do AEE e sua dinâmica organizacional entre os participantes e a GE, b) lacunas conceituais sobre o AEE, c) desencontros de objetivos e atribuições profissionais que podem ser solucionados a curto ou em longo prazo e d) metas na programação da gestão escolar (diretor).

O GD, sendo um desdobramento das etapas anteriores de coleta de dados, ao seu fechamento mostrou, portanto, que a sistematização nos moldes da gestão participativa oferece subsídios para o gerenciamento do AEE, podendo orientar a gestão educacional (GE) na programação de ações de natureza formativa e informativa, a fim de compartilhar conhecimento sobre o todo da organização para todos os envolvidos.

Algumas sugestões do GD perpassam a esfera municipal, necessitam de mudanças da legislação, mas acredita-se que esse levantamento de possibilidades possa orientar possíveis mudanças no futuro. A inquietude e o não conformismo são necessários para uma transformação profunda no sistema educacional.

Ficou claro que na realidade estudada, os setores da educação e saúde, por vezes, atuam de forma independente. A SME demonstrou em algumas escritas que determinada situação é de responsabilidade da escola e/ou instituição, o que sugere a falta de diálogo e dificuldade para mudança do cenário encontrado. Também a GE do município mostrou-se aberta a novas possibilidades, vislumbrando-se com isso o potencial do município para a flexibilidade no gerenciamento, mesmo nos molde de uma gestão hierarquizada.

Importante destacar que as conclusões da pesquisa não tiveram o objetivo de práticas prontas, mas, sim, visaram um possível modelo, podendo ser adaptado para o contexto, considerando as pluralidades encontradas no Brasil.

Considera-se, nesta pesquisa, a importância de um diálogo permanente, seja por meio do GD, ou, outras formas de gestão, por meio da qual todos os envolvidos procurem alternativas para melhorias no atendimento do aluno PAEE, e, desta forma, se consiga a efetivação de uma gestão participativa.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de desenvolver uma pesquisa com entrevista, questionário e grupo de discussão na busca de um modelo de gestão participativa foi um grande desafio. Exigiu um número considerável de participantes e cumprimento de prazos limitados para a coleta e análise dos dados devido ao caráter dinâmico do delineamento metodológico.

Esta pesquisa teve como pressuposto que o gerenciamento do AEE nos molde de gestão educacional participativa oferece subsídios para estruturas organizacionais inclusivas. Não julga o cenário existente no município, mas, sim, o identifica, deixando em destaque os subsídios de uma gestão participativa para orientar o planejamento do AEE na EI.

O presente estudo interrogou sobre a possibilidade e implementação de um modelo de gestão participativa do AEE, visando à articulação de ações dos profissionais envolvidos no atendimento do aluno PAEE na etapa da Educação Infantil e englobando os serviços disponibilizados pelos profissionais da educação e da saúde.

Verificou-se a importância do papel do gestor escolar na gestão participativa, uma vez que a diretora da unidade escolar do GD possuía esse perfil e favorecendo a flexibilidade na atuação dos profissionais sob sua direção; juntos, sem engessamento do processo de gestão, diretora e professores buscavam alternativas para solucionar problemas específicos da escola, sem depender da GE. Entretanto, algumas ações necessitam de recursos e mudanças na gestão do município e isso não depende de uma gestão escolar, mas sim de todo o sistema.

Um ponto que não foi debatido, mas deve ser considerado, é que uma gestão participativa envolve um diretor com perfil de liderança, uma Associação de Pais e Mestre (APM) que funcione, uma ativa participação da família, todos esses pontos farão a diferença. No caso, a APM ajudaria a fazer a gestão financeira de toda escola, incluindo o AEE.

Neste estudo, a família não participou do GD, mas, ao concluir esta pesquisa, penso que no modelo de gestão participativa, a família tem um papel importante.

Em relação aos professores itinerantes, observou nos relatos dos participantes o que o deslocamento de uma escola para outra para o atendimento do aluno PAEE, implica em tempo gasto no deslocamento, além de demandas psicofísicas com risco de estresse, na medida em que o atendimento precisa levar em conta não somente as questões curriculares, mas também o entorno da experiência escolar.

Como pesquisadora, tentei que houvesse a participação das duas instituições conveniadas do município, mas não foi possível. Da mesma forma, houve profissionais da

área da saúde da instituição conveniada participante que não se dispuseram a participar, e, com isso, a EM deste estudo não reuniu todas as áreas profissionais.

Encontrou-se dificuldade na adesão das instituições em participar da pesquisa, sendo que apenas uma autorizou a participação, e, mesmo assim, o aceite não foi confirmado por alguns dos profissionais da EM. A outra instituição, de posse de um ofício e do projeto para análise, informou que iria analisar a solicitação, mas não houve continuidade de retorno nem mediante envio de e-mail nem mediante ligações telefônicas realizados pela pesquisadora.

Apesar de o convite às instituições conveniadas e aos profissionais ter ocorrido com a colaboração da SME e de este convênio envolver destinação de verba àquelas, fica a interrogação quanto aos limites da parceria entre educação e saúde.

Outro ponto que chamou a atenção foi que no primeiro encontro do GD, todos os participantes se apresentaram, e ficou claro que as pedagogas da instituição não conheciam a unidade escolar, embora na entrevista com os profissionais da instituição os participantes tenham revelado o compromisso com as visitas escolares. Diante dessas evidências, impossível não indagar que tipo de parceria existe entre instituição e escola. Todo esse cenário demonstra que o AEE no contraturno dentro da instituição acaba sendo uma oferta de terapia, revelada pelo EM na entrevista. E, talvez por isso, favoreça a falta de articulação, classificada na entrevista pelos professores itinerantes como sendo razoável.

As pedagogas da instituição que participaram do GD relataram a falta de material para realização dos atendimentos, como por exemplo, um computador. Todas as anotações são realizadas em papel. A GE informou que esse tipo de recurso é responsabilidade do profissional. Considerando esse cenário, se houvesse a designação de um dia para que os profissionais da instituição fossem até as escolas para realizar atividades que necessitam do uso de computador, essa seria uma oportunidade para estreitar o relacionamento e compartilhar o desenvolvimento do aluno PAEE naquela semana.

Outra estratégia para promover o contato entre os profissionais da educação e da saúde seria formar um grupo em aplicativos de celular, o que poderia ser com o perfil de transmissão da instituição para escola ou vice-versa, com objetivo de informações rápidas sobre o aluno PAEE em atendimento. Além disso, grupos abertos para diálogo com todos os membros que participam do atendimento (PI, PR, DE e EM) também poderia facilitar a troca de informação entre os profissionais.

As organizações educacionais e de saúde precisam se posicionar e promover a participação dos professores, cuidadores, família e equipe multiprofissional, a fim de articular ações inclusivas.

A coordenadora da SME demonstrou que cabe à escola se estruturar para garantir a participação no diálogo entre os profissionais. Nesse caso, entende-se que, principalmente, a direção da unidade escolar precisa ter um perfil de gestão participativa e democrática no seu território.

A proposta apresentada neste estudo serve como um panorama que favorece a identificação de situações específicas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, e que também pode orientar em como conduzir e promover a colaboração e participação envolvendo a gestão educacional, a direção da unidade escolar, os professores, cuidadores e equipe multiprofissional.

Espera-se com este estudo subsidiar as discussões acerca de formatos de gestão desejáveis, por meio de propostas exequíveis a curto e longo prazo, e que, principalmente, sirvam para apontar caminhos e estratégias por meio do diálogo.

## REFERÊNCIAS

ABT ASSOCIATES. **Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência.** (org.) Thomas Hehir, Silvana e Christopher Pascucci. Cambridge. 2016.

Disponível: [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os\\_Beneficios\\_da\\_Ed\\_Inclusiva\\_final.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf). Acesso em: 15 abr. 2020.

AFONSO, S. R. M. **A inclusão escolar das crianças com autismo no ciclo I do ensino fundamental:** ponto de vista do professor. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

AINSCOW, M. **Education for all:** making it happen. In: THE INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, Birmingham, England, Apr. 1995. Proceedings... Birmingham, [s.n.], 1995

ALMEIDA, M. A.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; BOER, W. **O Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional.** In: Déborah de B.A. P. Freitas; Sandra M. da S. Cardozo. (org.). *Inclusão e diferenças: resignificando conceitos e práticas* - volume 2. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014, p. 125-143.

AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes.** In: AQUINO, J. *Diferenças e preconceitos na escola.* SP: Sumus, 1998.

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

AMORIM, G. C.; LIMA, E. A. de; ARAÚJO, R. de C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, p. 387-403, 2017. E-ISSN: 1982-5587 DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8867>

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRADE, S. G.; PIETRO, R. G.; BENDINELLI, R. C. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p.13-27, 2012.

ANPED. **Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica.** 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ANTUN, R. P. **Na educação inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência.** 23 nov. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-da-deficiencia/>. Acesso em: 18 mar 2020.

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

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-32.

BELINELO, A. E. de S.; FRIZZO, A. C. F. **A contribuição da comunicação aumentativa e alternativa na inclusão de alunos com dificuldades de comunicação**. In: Acessibilidade na escola inclusiva : tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado / Rosimar Bortolini Poker, Marcelo Tavella Navega, Sônia Petitto (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012. 192 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 4

BENDINELLI, R. C. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo** / Rosanna Claudia Bendinelli; orientação Rosângela Gavioli Prieto, São Paulo: [s.n]. 2012. 223 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração; Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-144314/publico/corrigida.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BENDINELLI, R. C. **Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios**. 06 jul. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BENINCASA, M. C. **Educação Especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

BERALDO, F.; PELOZO, R. C. B. A gestão participativa na escola pública: tendências e perspectivas. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano V - n. 10, jul/2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério Da Educação E Cultura (MEC) / Secretaria De Educação Especial (SEESP). **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especial. Brasília MEC / SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CEB 2/2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**: introdução. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p.: il

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica Saúde na escola / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009c 96 p. : il. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (**Cadernos de Atenção Básica**; n. 24). Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos\\_atencao\\_basica\\_24.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf). Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Salto para futuro. **Educação integral e intersetorialidade**. Ano XIX – Nº 13 – Outubro/2009d. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012175.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid817). Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Humaniza SUS: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. – 4. ed. 4. reimp. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2010b.

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

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

BRASIL. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010**, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. 2010e. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. **Nota técnica nº. 62/ 2011, 08 de dezembro de 2011.** Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. MEC / SECADI /DPEE, 2011b. Disponível em: [http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota\\_tecnica\\_62.pdf](http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf). Acesso em: 15 fev. 2013.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859). Acesso em: 15 fev. 2013.

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

BRASIL. **Lei nº. 13.005** de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 8.368**, 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2014c

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 mar 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional comum da formação de professores da Educação Básica**. (versão preliminar). 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª versão do parecer (atualizada em 18/09/2019). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 3.364**. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206862>. Acesso em 30 abr. 2020.

BRITO, L. M. P.; HOLANDA, F. C. B. **Gestão pública participativa na Educação**. Pretexto, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-48, jan-mar/2009.

BRITO, R. de. O.; CARNIELLI, B. L. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, nov. 2011. ISSN 1982-7199.

BRONZO, C.; VEIGA, L. Intersetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática. **Revista Serviço Social e Sociedade**. Ano XXVIII, n. 92, nov. de 2007

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). **Índex para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva

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

BORGES, G. S. B. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-graduação em Educação. Catalão. 2016.

BÜRKLE, T. D. S.; REDIG, A. G. Professores itinerantes e professores de turma regular: um trabalho colaborativo em busca de uma educação de qualidade. *In*.: V CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2009, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: 2009, ISSN 2175-960X. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/298.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019

CARDOSO, B. C. **O cuidador na escola inclusiva**: Estudo de uma rede municipal de ensino do interior paulista. (Trabalho de Conclusão de Curso-Pedagogia). Universidade Estadual Paulista - UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências. Campus de Marília, 2018.

CALHEIROS, D. dos S. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica**: dos limites às possibilidades / David dos Santos Calheiros. 2019. 204 f. Tese (doutorado)- Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019.

CARDOSO, C.; PROCÓPIO, L. F.; PROCÓPIO, M. Estimulação Precoce na Educação Infantil: um estudo psicométrico. p. 259-260 . *In*: Simpósio de Metodologias Ativas: Inovações para o ensino e aprendizagem na educação básica e superior. **Anais** [...]. São Paulo: Blucher, 2017. ISSN 2318-695X.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras de aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional. *In*.: **Educere et Educere**, ISSN:1809-5208, Vol. 2, Dossiê Aprendizagem e Ação Docente, nº 4 jul./dez. 2007 p. 113-128. Disponível: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659/1346>. Acesso em: 10 set. 2019.

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

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARAÚJO, R. C.; AMORIM, G. C. Atendimento Educacional Especializado: revisão bibliográfica em base nacional. *In*: **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 1, p. 68-83, jan./jun. 2015.

CAVALCANTI, A. V. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. *In*: **Colloquium Humanarum**, vol. 11, n. Especial, Jul–Dez, 2014, p. 1014-1021. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2014.v11.nesp.000632.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial n. 1.793 de 23/12/1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacionais**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 81-103, jan/jun. 2014.

CLARK, G. F.; JACKSON, L.; POLICHINO, J. Occupational Therapy Services in Early Childhood and School-Based Settings. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 65, n. 6, p. 46-54, Nov/Dez. 2011. Disponível em: <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1865197>. Acesso em: 22 out. 2018.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. 275f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 364p.

COMISSÃO EUROPÉIA. **Intervenção precoce na infância (IPI) orientações para as políticas**. Disponível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/eci-key-policy-messages\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/eci-key-policy-messages_pt.pdf). Acesso em: 21 jan. 2020.

COMISSÃO EUROPÉIA. **Instrumento de auto reflexão para um ambiente de educação pré-escolar inclusiva**. 2017. (E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné e P. Bartolo, eds.). Odense, Dinamarca.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (2016). Resolução nº 510/2016.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008, 192 p.

COSTA, R. C. G. F. da. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. 2013.

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

DIAS, S. A. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular**: a importância da gestão. 250 f, Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2018.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *In*: Est. **Inter. Psicol.** vol.7 no.2 Londrina dez. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005). Acesso em: 07 set. 2019.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. In: **Distúrb Comun**, São Paulo, 25(1): 129-136, abril, 2013.

FIGUEIREDO, R. V.; PULIN, J. R.; SILVEIRA, S. M. P.; LAVERGNE, R. A Pesquisa Colaborativa em contexto de Inclusão Escolar. In: **Revista InFor**, n.1, 2015.

FERREIRA, J. R. **Educação especial, inclusão e política educacional**: notas brasileiras. In: *Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva*. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, UFSM, n.29, p. 1-7, 2007.

FERREIRA, S. da S. **Intersetorialidade e políticas públicas**. In: *Educação Integral e intersectoralidade*. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Ano XIX – Nº 13 – Outubro/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012175.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. de B. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas**: plano nacional de educação. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos\\_politicas\\_educacionais\\_cotidiano\\_escolas\\_publica\\_PNE.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf). Acesso em 26 abr 2020.

FIAMENGHI, J. G. A.; MESSA, A. A. (2007). **Pais, filhos e deficiências**: Estudo sobre as relações familiares. Psicologia Ciência e profissão. São Paulo, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 out. 2015.

FONSECA, R. C. O. de.; CARVALHO, C. S. B. F. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**: as propostas legais a prática cotidiana, p. 101-113. In: *Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado* / Manoel Osmar Seabra Junior, Rosane Michelli de Castro (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012. 224 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2. 2012.

FREITAS, K. S. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FREITAS, A. de O. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás** / Adriana de Oliveira Freitas; orientação Maria Marta Lopes Flores, Catalão. 2013. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão) - Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3105/5/Dissertacao%20Adriana%20de%20O%20Freitas.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **QEDu**: Use dados. Transforme a Educação é uma investida da Fundação Lemann.2020.

FUNDEB. **Perguntas Frequentes**. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/perguntas-frequentes-fundeb>. Acesso em 26 abr. 2020.

GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ética, 1995.

GASKELL, G. (2002). **Entrevistas individuais e grupais**. Em M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (pp. 64-89). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 2000).

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

GIL, M. Acessibilidade, Inclusão Social e Desenho Universal: Tudo a Ver. Bengala Legal, 22 out. 2006.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **Rev. adm. empres.** [online]. 2015, vol.55, n.6, pp.632-644. ISSN 0034-7590. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020150603>.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MANTOVANI, J. V.; MACALLI, A. C. Atendimento Educacional Especializado: reflexões da realidade de um município paulista. In: **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1982-5587. v. 11, n.1, jan-mar (2016). Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.2016.v11.n1.p131>. Acesso em: 13 abr. 2020.

GOUVÊA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. In: **Saúde Debate** | rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, OUT-DEZ 2016.

GRIFFO, G. **Innovative Policy 2016 on Inclusive education and ICT**. In Italy, students with disabilities are not segregated. 2016. Disponível em: [https://zeroproject.org/policy/in-italy-students-with-disabilities-are-not-segregated/?fbclid=IwAR2D9CV1cpCPgFD1-vIDX5imeE-p3xReMSjo\\_-ikyVzFxbmv3pZic5Xf-jg](https://zeroproject.org/policy/in-italy-students-with-disabilities-are-not-segregated/?fbclid=IwAR2D9CV1cpCPgFD1-vIDX5imeE-p3xReMSjo_-ikyVzFxbmv3pZic5Xf-jg). Acesso em: 18 mar. 2020.

GUIMARÃES, C. M. **Reflexões sobre Gestão da Organização Escolar**. Formação do Gestor Educacional. São Paulo: Arte e Ciência, 2005

GUTIÉRREZ, J. Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión. **EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, (4), 121–144, 2001.

GUTIÉRREZ, J. *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. 2008.

GUTIÉRREZ, J. Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta Moebio*, 41, 105-122. 2011

IBÁÑEZ, J. **Más allá de la sociología**. El grupo de discusión: Teoría y crítica (5rd ed.). Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. (Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2019 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 jan. 2020.

IZIDORO, I. R.; JORCUVICH, D. I.; PEREIRA, V. A.; RODRIGUES, O. M. P. R. Serviços especializados em intervenção precoce: elegibilidade e atuação multiprofissional. **Rev. CEFAC** vol.21 no.4 São Paulo 2019 Epub Nov 25, 2019.

ITALIA. **Legge n. 104, de 05 de fevereiro de 1992**. Roma, 1992. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>. Acesso em: 18 mar. 2020.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUHNEN, R. T. A organização da rede municipal de Ensino de Florianópolis para atender os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. In: **Anais** [IX Anped Sul, Seminário de pesquisa em educação da região sul], 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2616/68>. Acesso em: 11 nov. 2014.

LEAL, M. V. S. **Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede pública municipal de ensino de Teresina**. Dissertação (mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2014.

LEFEVRE, A. M. C.; CRESTANA, M. F.; CORNETTA, V. K. **A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização "Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde - CADRHU"**, São Paulo - 2002. *Revista Saúde e Sociedade*, v. 12, n. 2, p. 68-75, jul/dez 2003.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 20, p. 517-24, jul/dez 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10º ed. São Paulo: Cortez, p. 511, 2003.

LOBO, M. E. A.; BRITO, L. M. P. A Prática da Gestão Participativa em Escolas Municipais de Fortaleza: A Percepção dos Usuários. In: **Anais** [V Encontro de estudos organizacionais da ANPAD]. Belo Horizonte, MG. 18 a 20 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEO53.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 91-105, jul./dez. 2015.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação de profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018, 169 f.: 30cm. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos, São Carlos, 2018.

LOPES, M. M.; QUEIROZ, F. M. M. G. de. Profissionais de apoio à inclusão: aspectos legais. In: **Anais** [XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva]. Faculdade de Filosofia e Ciências, 30 de abril a 03 de maio de 2018. ISSN 2177-4013

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

MACEDO, M. C. S. R.; AIMI, D. R. S.; TADA, I. N. C.; SOUZA, A. M. L. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n2/02.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MACIVER, D.; HUNTER, C.; ADAMSON, A.; GRAYSON, Z.; FORSYTH, K.; MCLEOD, I. (2018). Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. **Disability and Rehabilitation**, 40(14), 1708-1717. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1306586>

MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. Atendimento educacional especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 746-759, abr., 2019. EISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v14iesp.1.12204

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

MANZINI, E. J.; CORRÊIA, P. M. **Acessibilidade em ambiente Universitário: identificação e quantificação de barreiras arquitetônicas**. In: MARQUEZINI, M. C. *et al.* (Org.). Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Londrina: Uel, 2003. p. 185-192 (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, v. 9).

MARICHAL, H. M. de. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: reflexões sobre os serviços especializados no município de Ivoti.** Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivo) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

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

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 23, p. 87 – 103, Dez 2013.

MARQUES, J. B.; GIROTO, C. R. M. Educação inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, v.1 1, n. esp. 2, p.895-910, 2016. E-ISSN: 1982-5587.

MATTOS, L. K. de.; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.2, p.197-214, Mai.-Ago., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200004>. Acesso em: 18 mar. 2020.

MEDEIROS, A. K. de. **Políticas públicas e organizações culturais: o caso do programa Cultura Viva.** 2013. 158 f. Dissertação (CMAPG) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2013.

MENDES, K. M. A pesquisa na formação continuada de professores: possibilidades e limites. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 6, n. 1, p. 22-30. jan./jul. 2013.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. In.: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 1, jun. 2008. Artigos. ISSN 1982-7199. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/%251982719911>. Acesso em 13 abr. 2020.

MENDES, E. G. (2019). A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(22). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>

MELO, F. R. L. V. de; FERREIRA, C. C. de. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.15 no.1 Marília Jan./Apr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000100009>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MELO, D. C. F. de; DRAGO, R. Participação e gestão democrática na formação de professores. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.1, jan.-abr. 2015, p.36-45. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-62202015112p.36-45>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MENEZES, E. L. C. de; SCHERER, M. D. dos A.; VERDI, M. I.; PIRES, D. P. de. Modos de produzir cuidado e a universalidade do acesso na atenção primária à saúde. **Saúde Soc.** São

Paulo, v.26, n.4, p.888-903, 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2017.v26n4/888-903/pt>. Acesso em 13 abr. 2020.

MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

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

MIRANDA, M. J. C.; DALL'ACQUA, M. J. C; HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O. **Inclusão, educação infantil e formação de professores** / Maria de Jesus Cano Miranda ... [et al.]. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

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

NOGUEIRA, C. M. I; PAVANELLO, R. M; OLIVEIRA, L. A. Uma experiência de formação continuada de professores licenciados sobre a matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 138-160, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO S. L. dos S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o programa inclui. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012

OLIVEIRA, C. I.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. In: **Cadernos de Pesquisa** v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145341>. Acesso em 24 abr. 2020.

OLIVEIRA, C. C. B. de. **Sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

OLIVEIRA, C. C. B. de. **Motivos para o encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos Multifuncionais**. 2020. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/60/Texto%2020Encaminhamento%20para%20o%20AEE.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

ONEESP. **Observatório Nacional De Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**. 2014. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/> . Acesso em: 20 out. 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. Disability and Development Report. 2018. Disponível em: <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability-Final.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

PAGNEZ, K. M.; PRIETO, R. G.; SOFIATO, C. G. Formação de Professores e Educação Especial: Reflexões e Possibilidades. **Olhares**, v. 3, n. 1, p. 32–57, 2016.

PASIAN M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, ed. 155866, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698155866>. Acesso em: 17 out. 2019.

PARO, V. H. **Gestão da Escola Pública**: a participação da comunidade. R. bras. list. pedag., Brasília, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. 1992.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. Editora Ática, São Paulo, 2007.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. In.: **Rev. bras. educ. espec.** vol.15 no.1 Marília Jan./Apr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000100010>. Acesso em: 07 dez. 2019.

PLETSCH, M. D. ; FONTES, R. de S. ; FRAZÃO, L.; GLAT, R.; MACHADO, K.; ANTUNES, K. C. V.; OLIVEIRA, M. C. de; ASSUMPÇÃO, V. de. **Política do município do Rio de Janeiro em atendimento a proposta de educação inclusiva**: uma amostragem significativa e reflexiva. 2006

PLETSH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. In.: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 41/2 · January 2007.

PRADO, D. N. M. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.Londrina, Paraná, 2016.

PRIETO, R. G. **Política nacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. In: **Rev. bras. educ. espec.** vol.18 no.1 Marília Jan./Mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100006>. Acesso em: 21 ago. 2019.

RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente.** In: Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental/ Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

RODRIGUES, E. M. da S. *et al.* A gestão participativa: A postura do gestor escolar mediador do processo de tomada de decisão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 01, Vol. 07, pp. 107-133. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, P. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÁNCHEZ-PINILLA, M. D.; LEGERÉN, A. D. 2008. **La práctica conversacional de grupo de discusión: Jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos.** A. Gordo, & A. Serrano (Coord.). Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Madrid: Pearson Prentice Hall.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SANTANA, A. de C. M.; ROTHEN, J. C. A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista. In.: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 61-87, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5056>. Acesso em 13 abr. 2020.

SANTAROSA L.M.C, HEIDRICH R. 2004. Análise do processo de inclusão de alunos com paralisia cerebral utilizando as tecnologias da informação e comunicação. In: **Anais [SBIE – simpósio de Informática na Educação]**, 2004, Manaus, 2004.

SANTOS, M. P. dos. **Experiências internacionais em inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.** In: Inclusão e Acessibilidade. Eduardo José Manzini (Org.). Editora UNESP – Marília, SP. ISBN 85-99463-05-3. p. 1-17, 2005.

SANTOS, C. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. In.: **Anais [VI Congresso Português de Sociologia - mundos sociais: saberes e práticas]**. 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/228.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SASSI, F. **O impacto da deficiência infantil aos pais e o processo de reconhecimento desta realidade por meio do auxílio promovido pelas equipes de profissionais da saúde.** RS: Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul. 2013. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0319.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil** – Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória).

SILVA, S. B. (2009). **O autismo e as transformações na família.** Itajaí-SC: UNIVALI. Disponível em:

<http://siaibib01.univali.br/pdf/scheila%20borges%20da%20silva.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SILVA L. M. da. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização *LatuSensu* à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 25 de setembro de 2009.

SILVA, C. C. B. de.; MOLERO, E. S. da S.; ROMAN, M. D. **A interface entre saúde e educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva**. *Psicologia escolar e educacional*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 109-115, jan./abr. 2016.

SILVA, M. A. B. da **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva** / Márcia Altina Bonfá da Silva. 2016. 182 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. 2011, vol.32, n.117, pp.1105-1121. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>.

SCUSSIATTO, C. C. Inclusão: percursos e experiências educacionais no Brasil e na Itália. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

SOBRINHO, J. **Reflexões sobre os planos decenais municipais de educação**. São Paulo: Editora Vozes, 1994.

SOEJIMA, C. S. **Atenção e estimulação precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche**. 2008. 125 páginas. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil. In.: **Educ. rev.** no.43 Curitiba Jan./Mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100006>. Acesso em 14 abr. 2020.

TEZANI, T. C. R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302, maio/ago. 2010.

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

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

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 14(1):67-83, 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**: elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2010.

VIEIRA, J. D. **Identidade expropriada**: retrato do educador brasileiro. Brasília, DF: CNTE, 2003

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

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 259-276, 2010.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: **Anais** [SEMINÁRIO ANPED SUL, IX]. 2012, Caxias do Sul

WEFFORT, F. **Escola, participação e representação formal**. Petrópolis: Vozes, 1995

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

YORK, J.; GIANGRECO, M. F.; VANDERCOOK, T.; MACDONALD, C. **Integrating Support Personnel in the Inclusive Classroom**. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.) Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1992. 101-116 p.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP/ Marília, intitulada “Proposta de um modelo de Gestão Participativa: subsídios para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”, aprovada no Comitê de Ética sob nº. 64688217.2.0000.5406 e pela Secretaria Municipal de Educação do município. O objetivo da pesquisa é sistematizar um modelo de gestão participativa do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, a partir de demandas do contexto.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta universidade. Ressaltamos que os resultados serão divulgados apenas para fins científicos (revista, congressos) e não haverá a possibilidade de identificação dos sujeitos preservando suas identidades.

### DECLARAÇÃO DO (A) PROFISSIONAL PARTICIPANTE

Eu, \_\_\_\_\_  
portador (a) do RG \_\_\_\_\_ declaro que estou ciente e de acordo a participar da pesquisa intitulada “PROPOSTA DE UM MODELO DE GESTÃO PARTICIPATIVA: SUBSÍDIOS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Declaro também ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos ou mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa e permito a publicação e a divulgação dos dados obtidos.

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

Profª Drª Rita de Cássia Tibério Araújo. Professor assistente UNESP - Campus de Marília.

Profº Drº Eduardo José Manzini. Professor assistente UNESP - Campus de Marília.

Doutoranda Gabriely Cabestré Amorim. Mestrado em Educação UNESP - Campus de Marília

---

Assinatura do profissional

---

Gabriely Cabestré Amorim  
Pesquisadora

Município, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevista professores itinerantes

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

#### **Roteiro:**

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

1. Qual a sua formação?
2. Há quantos anos você atua no AEE na Educação Infantil?
3. Você trabalha em outro lugar além do AEE?
4. Você realiza o AEE em mais de uma escola?

***Vamos falar um pouco sobre a organização dos atendimentos***

5. Você atende quantos alunos no AEE?
6. Qual diagnóstico dos alunos que você atende no AEE?
7. Os atendimentos são realizados em que horário? Qual a duração?
8. Os atendimentos são realizados quantas vezes por semana?
9. Em que lugar da escola acontece o atendimento?
10. É individual ou em conjunto com os demais alunos?

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

11. Como acontece o encaminhamento dos alunos para o AEE?
12. Você participa desse encaminhamento?

***Vamos falar do atendimento e planejamento do AEE***

13. Quais atividades são realizadas com o aluno no AEE?
14. O que você prioriza no AEE?

***Em relação ao material pedagógico***

15. Você recebeu materiais para realização do AEE?

16. Você confecciona materiais?

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

17. Se fosse para classificar a relação com os professores do ensino regular como 1 (não há parceria), 2 (razoável parceria) e 3 (muita parceria), como classificaria?
18. Há um momento para conversar com o professor regular?
19. Agora se fosse para classificar a relação com as instituições conveniadas como 1 (não há parceria), 2 (razoável parceria) e 3 (muita parceria), como classificaria?
20. Há um momento para conversar com os profissionais das instituições conveniadas?
21. Você acha que existe uma parceria com a família? Se fosse para classificar como 1 (não há parceria), 2 (razoável parceria) e 3 (muita parceria), como classificaria?

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

22. Em sua opinião o AEE tem dado resultado na vida escolar do aluno? Como você percebe esse resultado?
23. Você teria algo para acrescentar que considera importante?

## APÊNDICE C



## Questionário Professores Itinerantes e Regentes

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Assinale a sua função na Educação Infantil: ( ) Professor Itinerante ( ) Professor Regente

**(Somente para os professores itinerantes)** Você realiza o AEE em quantas escolas? \_\_\_\_\_ escolas

Há quantos anos você atua na Educação Infantil: \_\_\_\_\_ anos

Você trabalha em outro lugar?

( ) Não ( ) Sim. Onde? \_\_\_\_\_

Quantos alunos com deficiência você possui? \_\_\_\_\_ alunos

Informe entre parênteses o número de alunos que você possui referente a cada um dos diagnósticos descritos:

( ) Deficiência Física ( ) Deficiência Intelectual ( ) Deficiência Auditiva ( )

Deficiência Visual ( ) Autismo ( ) Síndrome de Down ( ) NEE ( ) Em

avaliação ( ) Outras. Especifique: \_\_\_\_\_

Em média, quantas vezes por semana os alunos recebem o atendimento (AEE)?

( ) 1x por semana ( ) 2x por semana ( ) 3x por semana ( ) 4x por semana ( ) 5x por semana

Qual a duração (horas) do atendimento (AEE) de cada aluno?

( ) 1 hora ( ) 2 horas ( ) 3 horas ( ) 4 horas

Como o AEE acontece?

( ) Individual ( ) Em grupo ( ) Ambos

Assinale os locais que acontecem o AEE.

( ) Sala de aula com os demais alunos ( ) Sala dos professores ( ) Ambientes da escola. Quais?

Você confecciona materiais para o seu aluno com deficiência?

( ) Não ( ) Sim. Cite exemplos: \_\_\_\_\_

Você planeja as atividades do aluno com deficiência junto com o outro professor?

( ) Não ( ) Sim. Cite exemplos: \_\_\_\_\_

Com base em seu trabalho, existe uma parceria entre as pessoas mencionadas? Classifique de 1 (não há parceria), 2 (razoável parceria) e 3 (muita parceria):

**Entre professores (regente e itinerante):** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3

**Com os cuidadores:** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3

**Com os profissionais das instituições:** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3

**Com a família dos alunos com deficiência:** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3

Comente: \_\_\_\_\_

*Há um momento para conversar com as pessoas abaixo?*

**Professores (regente ou especialista):** ( ) Não ( ) Sim.

Quando? \_\_\_\_\_

**Cuidadores dos alunos com deficiência:** ( ) Não ( ) Sim.

Quando? \_\_\_\_\_

**Família dos alunos com deficiência:** ( ) Não ( ) Sim.

Quando? \_\_\_\_\_

**Profissionais das instituições:** ( ) Não ( ) Sim.

Quando? \_\_\_\_\_

*Você considera suficiente o contato com as instituições?*

( ) Sim ( ) Não. Comente: \_\_\_\_\_

*Assinale suas principais dificuldades em relação à inclusão do aluno com deficiência:*

- ( ) Falta Sala de Recursos na Educação Infantil
- ( ) Estrutura física não adequada para receber o aluno com deficiência
- ( ) Atendimento em muitas escolas
- ( ) Número elevado de alunos por professor
- ( ) Falta de parceria com o professor
- ( ) Falta de parceria com as instituições
- ( ) Falta de parceria com as famílias
- ( ) Falta de parceria com a direção da escola atendida
- ( ) Falta cuidador na escola
- ( ) Sentimento de não pertencer a escola por conta da itinerância
- ( ) Falta um momento específico para dialogar com o professor (regente ou especialista) e profissionais das instituições, sobre o aluno que esta no AEE
- ( ) Falta de cursos voltados para a Educação Especial oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação
- ( ) Falta conhecimento para atuar com o aluno com deficiência
- ( ) Outras. Especifique: \_\_\_\_\_

*De acordo com a sua experiência, assinale as principais vantagens da inclusão no município:*

- ( ) Trabalho colaborativo entre os professores em prol do aluno
- ( ) Parceria com as instituições em prol do aluno
- ( ) Parceria com as famílias dos alunos
- ( ) Presença do cuidador nas escolas
- ( ) Gestão participativa nas escolas
- ( ) Formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação
- ( ) Avanços no desenvolvimento do aluno com deficiência
- ( ) Escolas adaptadas para receber o aluno com deficiência
- ( ) Outras. Especifique: \_\_\_\_\_

**Muito obrigada pela participação!**

*"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Paulo Freire)*

## APÊNDICE D

### Roteiro - Grupo de Discussão

- 1) Solicito a gravação em áudio;**
- 2) Agradecer a presença dos membros do grupo de discussão;**
- 3) Realizar minha apresentação:** Sou Gabriely, pedagoga, mestre em Educação e doutoranda em Educação. Atuo como professora em cursos Especialização em Educação Especial da Redefor. Na graduação iniciei minha pesquisa voltada para a Educação Especial, com um aluno com TDAH em Sala de Recurso, hoje minha tese de Doutorado, vinculada a UNESP, campus de Marília, é a continuação do meu estudo de mestrado que identificou a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil no município, sendo possível identificar uma ausência de sistematização do AEE nesta etapa, sendo que cada professor adota uma forma de trabalho, dependendo da escola, do aluno com deficiência e outros fatores, além disso, a falta de parceria entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão.
- 4) Apresentar o objetivo da pesquisa:** sistematizar um modelo de gestão participativa do atendimento educacional especializado na Educação Infantil, a partir de demandas do contexto. Objetivos específicos: a) identificar a estrutura organizacional do município; b) analisar aspectos da estrutura do gerenciamento vigente da equipe escolar e equipe multiprofissional; c) identificar e analisar demandas organizacionais
- 5) Explicação da dinâmica do grupo:** Serão 3 encontros, todos as terças-feiras, a partir das 17h15, com duração média de 1 hora. Eu tenho um roteiro de perguntas sobre temáticas levantadas na pesquisa de mestrado, defendido em 2015, por meio de entrevistas com professores itinerantes e regentes, além da coleta de dados realizada esse ano com a entrevista de professores itinerantes, equipe multiprofissional das instituições e questionários com professores itinerantes e regentes. Vocês não participaram da etapa anterior, pois fazem parte do grupo de discussão. A escola foi escolhida, pois possui o maior número de crianças com deficiência no município, além da disponibilidade em participar de grupo. É imprescindível a participação de todos vocês nos três encontros, ok? Ao final dos encontros disponibilizarei uma declaração de participação.
- 6) Informar que os participantes é que estruturam o tema a partir de seus valores, crenças, opiniões e experiências;**
- 7) Alertar o grupo de que seu papel como moderador é apenas conduzir tecnicamente a reunião e informar a presença da Danielle como observadora, apenas para me ajudar na compilação dos dados.**
- 8) Apresentação dos participantes:** peço por gentileza que cada participante se apresente, dizendo o nome e contando um pouco sobre a sua experiência na Educação Infantil.
- 9) Iniciar a discussão com as questões disparadoras.**

| <b>Data do encontro</b> | <b>Tema disparador</b> | <b>Questão disparadora</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Discussão esperada</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14/11/2017              | Formação/ inicial      | <p>Sobre a formação de profissionais para trabalharem na área da Educação Especial é preciso que seja problematizadora perante os desafios a serem enfrentados em sala de aula, que favoreça a reflexão sobre a heterogeneidade de necessidades funcionais e aprendizado dos alunos matriculados na educação básica, "[...] e, ainda, na necessidade que temos de flexibilizar e construir “pontes” para que esses conhecimentos sejam apropriados por alunos com ou sem necessidades educacionais especiais" (VIEIRA, 2008, p. 224).</p> <p><b><i>Como foi a formação de vocês em relação ao tema inclusão? E como os conhecimentos dessa formação podem auxiliar no trabalho com a Educação Infantil?</i></b></p> | <p>A formação do professor;</p> <p>O impacto da formação para capacitar;</p> <p>O professor a atuar com alunos com ou sem deficiência na Educação Básica;</p> <p>Implicações da formação no desenvolvimento de competências profissionais nos quesitos: capacidades, conhecimentos e atitudes.</p> <p>Indicação de problemas na formação do professor de maneira geral.</p> |
| 14/11/2017              | Formação/ Continuada   | <p>Sobre a formação continuada, em 2013, um professor regente relatou que a Educação (Secretaria Municipal) oferece a formação continuada no começo do ano, em fevereiro e em agosto depois das férias, por meio de</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>O conteúdo do curso;</p> <p>A forma de divulgação;</p> <p>Os critérios para a escolha do tema de curso;</p> <p>O gerenciamento na</p>                                                                                                                                                                                                                                    |

|            |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            |                                         | <p>vários cursos. A divulgação ocorre em folder que é disponibilizado aos professores para a livre escolha, havendo cursos voltados para inclusão, para a área de deficiência, mas "[...], não é assim você tem criança especial e você foi selecionada para esse tipo de curso voltado para deficiência do seu aluno, não tem isso, você recebe o aluno e você se vira e corre atrás do prejuízo, é assim que funciona [...]". <b><i>Com relação à formação continuada oferecida pelo município, quais pontos positivos e negativos vocês destacariam?</i></b></p> <p><b><i>Vocês acham que os cursos são suficientes para atuarem com a variedade de alunos com deficiência?</i></b></p> <p><b><i>Teriam alguma sugestão?</i></b></p> | <p>programação da formação continuada oferecendo cursos de acordo com as necessidades do professor para atender determinado perfil de aluno;</p> <p>Definição de critérios mais objetivos para a participação dos professores.</p> |
| 14/11/2017 | Gestão administrativa/<br>Carga horária | <p>Sobre a carga horária de trabalho, em 2013, um professor itinerante relatou que "[...] esse ano não me sobrou tempo e fisicamente não tem como, trabalho o dia inteiro, tenho 3 dias ATP à noite, então, fica complicado. No fundamental trabalho todos os dias, 20 horas</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>Tempo disponível para a confecção de adaptações;</p> <p>Tempo disponível e conhecimento para a prescrição de adaptações;</p> <p>Atribuição da responsabilidade de</p>                                                           |

|            |                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                |
|------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            |                                                             | <p>semanais, isso só no fundamental, mais 20hs semanais na educação infantil e depois ainda tem o ATP de segunda das 17:15h até 20:15h e de terça e quinta das 17:15h até 19:00h e ainda tenho a minha casa para cuidar".</p> <p><b><i>Como garantir que a sua atuação promova o desenvolvimento do seu aluno com deficiência, considerando a sua carga horária de trabalho e as necessidades individuais dos alunos que requerem, muitas vezes, adaptações?</i></b></p> | <p>confeção e indicação a outro profissional (da saúde, do professor da instituição).</p>                                                                      |
| 14/11/2017 | Gestão administrativa/ Iniciativas para promover a inclusão | <p>Sobre a inclusão, <b><i>na opinião de vocês todo início de ano, antes de receber os alunos com ou sem deficiência, quais providências o município e escola deveriam adotar para que os professores sejam capazes de trabalhar com a variedade de alunos?</i></b></p> <p><b><i>Alguma formação específica ou um grupo com os membros escolares para abordar questões sobre a inclusão, deficiências, transtornos, encontrados no contexto vivido?</i></b></p>          | <p>Identificar possível sistematização de uma gestão participativa em prol do aluno e a capacitação dos professores para a realidade do contexto (escola).</p> |
| 14/11/2017 | Gestão administrativa/ iniciativas para promover a          | <p>Sobre a inclusão, <b><i>na opinião de vocês, o que o município</i></b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Articular os serviços; Professor Itinerante e</p>                                                                                                           |

|            |                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                      |
|------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | inclusão                           | <i>poderia fazer para que o entendimento da inclusão seja algo de interesse de todos, e não responsabilidade apenas da Educação Especial ou do professor itinerante.</i><br><b><i>O que está faltando?</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Educação Comum;<br>Professor Itinerante e Instituição;<br>Sistematização de encontros.                                                                                               |
| 28/11/2017 | Organização e Funcionamento do AEE | O Atendimento Educacional Especializado de acordo com Brasil (2006), na Educação Infantil pode ser realizado pela itinerância. Em 2013 um professor itinerante relatou que "na verdade não sei se eu poderia encaixar como um AEE, porque às vezes a gente necessita tirar o aluno da sala, daí, dependendo da escola, a gente tira da sala, mesmo sendo o horário que ele está com o grupo". Outra fala destaca que "como nós não temos a sala de recurso e ele não vai ao contra turno, então, o AEE institucional é realizado pela escola especial".<br><b><i>De acordo com a experiência de vocês, na Educação Infantil, o AEE acontece de qual forma?</i></b><br><b><i>O que vocês entendem como AEE?</i></b> | Concepção do AEE;<br>Papel do Professor Itinerante e do AEE<br>Meta do Professor Itinerante:<br>atendimento individual fora da sala desarticulado do programa da sala de aula comum. |
| 28/11/2017 | Organização e Funcionamento do AEE | Sobre a criança com deficiência atendida pelo AEE matriculada na classe comum, pensamos na                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Identificar argumentos para o gerenciamento                                                                                                                                          |

|            |                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                         |
|------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            |                                    | <p>afirmação de Vieira (2012) sobre o desafio de pensar o impacto das especificidades do aluno no coletivo da sala de aula comum, para que a sala de aula não seja coadjuvante em detrimento dos espaços especializados (instituições ou Sala de Recursos), mas buscando diálogos para que o espaço destinado ao AEE e a sala de aula comum protagonizem ações pedagógicas que sustentem o processo de desenvolvimento e inclusão dessa criança.</p> <p><b><i>De acordo com a experiência de vocês, como promover um diálogo entre os atores do processo (professor regente, professor itinerante, cuidador, direção escolar, equipe multiprofissional das instituições) para que todos sejam protagonistas do processo de inclusão?</i></b></p> | participativo.                                                                                                                                          |
| 28/11/2017 | Organização e Funcionamento do AEE | <p>Sobre o encaminhamento dos alunos ao AEE.</p> <p><b><i>Como acontece o encaminhamento dos alunos ao AEE? Vocês acham que o encaminhamento é realizado de forma rápida e assertiva? O que poderia melhorar nesse</i></b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>Profissional e instituição que encaminha;</p> <p>Espaço para a discussão de caso com o avaliador;</p> <p>Conhecimento prévio das necessidades do</p> |

|            |                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                         |
|------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            |                                    | <b><i>processo?</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | aluno.                                                                                                                  |
| 28/11/2017 | Organização e Funcionamento do AEE | <p>Sobre a organização dos atendimentos, para um dos professores itinerantes, em 2013, [...] cada escola é diferente depende muito da necessidade da direção [...] então, aqui os atendimentos acontecem no grupo e individual, lá só em grupo.</p> <p><b><i>De acordo com a experiência de vocês, como acontece e é organizado o AEE?</i></b></p> <p><b><i>Qual forma vocês acreditam ser mais efetiva?</i></b></p> <p><b><i>Qual sugestão vocês indicariam para a sistematização do atendimento?</i></b></p> | <p>Homogeneização de condutas;</p> <p>Pontos positivos e negativos.</p>                                                 |
| 28/11/2017 | Organização e Funcionamento do AEE | <p>Sobre as instituições visitarem as escolas, alguns profissionais da instituição informaram que toda sexta-feira há visitas escolares (por pedagogo), além disso, a devolutiva sobre os avanços e dificuldades dos alunos acontece em reuniões bimestrais, ou, pelo menos semestralmente, de acordo com os Psicólogos, Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo e Pedagogos.</p> <p><b><i>Quando acontecem essas reuniões?</i></b></p> <p><b><i>Quem participa?</i></b></p>                                      | <p>Periodicidade;</p> <p>Discussão de caso;</p> <p>Revisão de metas;</p> <p>Delimitação das ações por profissional.</p> |

|            |                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            |                                                           | <b><i>O que vocês sugerem como melhorias neste aspecto?</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                             |
| 28/11/2017 | Organização e Funcionamento do AEE/ Cuidador              | <p>Sobre a presença de cuidadores na escola, a lei nº 13.146/15, Estatuto da Pessoa com Deficiência, no art. 39 determina “Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais”. <b><i>Relatem a experiência de vocês sobre a presença do cuidador no ambiente escolar.</i></b></p> <p><b><i>Vocês têm alguma sugestão sobre a atuação desse profissional?</i></b></p> | <p>Quem indica a necessidade de cuidador;</p> <p>A natureza do cuidado;</p> <p>Impacto na classe;</p> <p>Interação com professor;</p> <p>Conhecimento pelo professor das ações do cuidador;</p> <p>Alteração da rotina de sala de aula.</p> |
| 28/11/2017 | Organização e Funcionamento do AEE/Informações relevantes | <p>Sobre a organização do AEE, o município possui uma proposta interessante de inclusão na Educação Infantil, por meio da presença de professores itinerantes, cuidadores e o convênio com as instituições.</p> <p><b><i>O que vocês destacariam como pontos positivos e assertivos do município?</i></b></p>                                                                                                                                                                                            | <p>Os pontos positivos e assertivos sobre o AEE na Educação Infantil na realidade do município.</p>                                                                                                                                         |
| 28/11/2017 | Organização e Funcionamento/ Dificuldades no AEE          | <p>Sobre as dificuldades encontradas no AEE na Educação Infantil, uma professora itinerante, em 2013,</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>A Sala de Recurso substituiria o PI</p> <p>Haveria trabalho paralelo de PI e sala</p>                                                                                                                                                    |

|            |                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                |
|------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            |                                    | <p>relatou "que as escolas de EI deveriam ter um espaço para o atendimento dos alunos" (PI, 2017). Também foi relatada a falta de materiais para realização do atendimento.</p> <p><b><i>Como vocês enxergam essa questão, considerando que as escolas não possuem espaço físico para implementação da Sala de Recursos.</i></b></p> <p><b><i>O que poderia ser feito?</i></b></p> | <p>de recurso;</p> <p>PI é melhor que sala de recurso;</p> <p>O AEE na Sala de Recurso facilitaria a interação, e poderia substituir o AEE realizado na instituição.</p>       |
| 28/11/2017 | Organização e Funcionamento do AEE | <p>Quanto à organização e funcionamento do AEE, <b><i>o que vocês consideram importante para sistematizar esse atendimento na Educação Infantil?</i></b></p>                                                                                                                                                                                                                       | <p>Critérios para a organização;</p> <p>Destaque para o encaminhamento;</p> <p>Para o material; Para a interação;</p> <p>Para o espaço de discussão de caso/ dentro da c/h</p> |

|            |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                   |
|------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 05/12/2017 | Parcerias | <p>Sobre as parcerias e o trabalho colaborativo Capellini <i>et al.</i> (2012, p.16) afirma que “possibilita que cada professor com sua experiência auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos”. Fonseca e Carvalho (2012, p.109) também afirmam que “o trabalho articulado [...] contribui não só para mensurar o que o aluno não sabe, mas oportuniza a identificação das condições favoráveis e as barreiras à aprendizagem existentes na escola”.</p> <p><i>Na opinião de vocês, no município existe um trabalho articulado entre professores regentes e itinerantes?</i></p> <p><i>Na experiência de vocês, existe uma colaboração no planejamento das atividades propostas, seja na sala de aula ou na instituição?</i></p> <p><i>O que vocês indicariam como pontos frágeis que poderiam ser modificados?</i></p> | <p>Destaque para as ações;</p> <p>Destaque para a estrutura de gerenciamento.</p> |
|------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|

|            |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                    |
|------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 05/12/2017 | Parcerias | <p>Sobre as parcerias entres os professores PI E PR, apresentarei duas falas, uma de um professor itinerante e outra de regente, de 2013. "No meu caso sim, mas é como eu te falei depende muito da escola, às vezes a escola está aberta para inclusão, às vezes a escola não está ainda, às vezes a escola acha que todo problema que acontece na sala de aula com esses alunos é culpa do professor do especial (risos)" (PI12). "Não têm parceria porque elas são itinerantes o próprio nome diz" (PR3).</p> <p><b><i>Para vocês o que falta para ter um consenso em relação à parceria?</i></b></p> | <p>Destaque para a formação;</p> <p>Para a atitude;</p> <p>Para a estrutura de gerenciamento.</p>                                                  |
| 05/12/2017 | Parcerias | <p>Sobre as parcerias entre os professores PI E PR, a opinião de uma professora regente é que "o problema não é com elas [referindo aos professores itinerantes], eu acho com a educação especial mesmo, [...] a educação especial tem que trabalhar de forma diferente, vai mandar professora itinerante, vamos chamar pai, professor itinerante e a professora e vamos planejar, porque não tem esse</p>                                                                                                                                                                                               | <p>Estrutura e sistematização do atendimento pré-determinada;</p> <p>Como fator importante para orientar a organização das ações do professor.</p> |

|            |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                 |
|------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            |           | <p>momento, a professora vem e não sabe o que você está trabalhando, vai saber quando está dentro da sala de aula, eu acho que essa espontaneidade não dá certo, nunca deu em lugar nenhum".</p> <p><b><i>Na opinião de vocês, falta uma sistematização desse atendimento para que haja uma parceria de fato?</i></b></p>                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                 |
| 05/12/2017 | Parcerias | <p>Sobre a parceria entre a educação e a saúde os professores, assim como os profissionais da instituição consideram a parceria razoável. Alguns relataram a ausência de um momento específico para conversar com os profissionais e quando há esse contato é pouco suficiente, falta entrosamento dos profissionais que atendem de fato o aluno.</p> <p><b><i>Para vocês, o que poderia ser feito para estreitar e efetivar a relação com a equipe multiprofissional que atende os alunos?</i></b></p> | <p>Estrutura de gerenciamento articulada e previamente definida pela secretaria, uma vez que os professores do AEE recebem verba da educação. Deveria ser previsto no contrato de parceria.</p> |
| 05/12/2017 | Parcerias | <p>Sobre a parceria com as famílias, área da Educação e a da Saúde, afirmam ser razoável a parceria.</p> <p><b><i>Quais estratégias a escola e instituição poderiam adotar para aproximar a família e</i></b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>Destaque para a funcionalidade;<br/>Para a aprendizagem (tarefa de casa).</p>                                                                                                                |

|            |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                       |
|------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
|            |                            | <i>realizar uma parceria em prol do aluno.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                       |
| 05/12/2017 | Parcerias                  | <p>Sobre a parceria, foi enviado um questionário para as escolas esse ano, para que os professores itinerantes e regentes respondessem acerca do AEE na Educação Infantil, a maioria dos professores itinerantes e regentes avaliou que se tem muita parceria com os professores, famílias e instituições, numa escala de sem parceria, razoável parceria e muita parceria. Entretanto, ao serem questionados sobre as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão, esses mesmos professores mencionaram a falta de parceria em todas as esferas.</p> <p><b>Como devo interpretar esse posicionamento?</b></p> <p><b>Na opinião de vocês, os professores não querem se comprometer com o outro profissional, por isso afirmaram ter parceria, sendo que na verdade essa é uma das dificuldades?</b></p> |                                                       |
| 05/12/2017 | Pontos de melhorias no AEE | Sobre os pontos de melhorias no AEE, considerando toda nossa discussão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | O estudo sinalizará a importância de o gestor incluir |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                         |
|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p><b><i>O que vocês destacariam como pontos a serem melhorados para que o AEE aconteça de maneira sistematizada e com participação de todos envolvidos?</i></b></p> <p><b><i>Na opinião de vocês, ao receber ou perceber um aluno com deficiência, qual seria o passo a passo para promover a inclusão com a participação de todos?</i></b></p> <p><b><i>Na opinião de vocês essa experiência de discussão em grupo poderia ser estendida para o planejamento do AEE?</i></b></p> <p><b><i>Se sim, como poderia ser implementada?</i></b></p> | <p>professores e demais profissionais (dependendo de parcerias) para opinarem sobre o planejamento do AEE, a partir da realidade de cada município.</p> |
|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**ANEXOS**

## ANEXO A

## Formulário de Encaminhamento para serviço de Educação Especial

| <b>FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO PARA SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>1</sup></b>                         |  |           |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------|--|
| Unidade Escolar:                                                                                           |  | Telefone: |  |
| Nome do aluno:                                                                                             |  |           |  |
| RA:                                                                                                        |  | Turma:    |  |
| Período:                                                                                                   |  | Idade:    |  |
| Data nascimento ____ / ____ / ____                                                                         |  |           |  |
| Nome do Professor da classe comum:                                                                         |  |           |  |
| <b>1. Critérios de elegibilidade</b>                                                                       |  |           |  |
| <input type="checkbox"/> Aluno com Deficiência Auditiva                                                    |  |           |  |
| <input type="checkbox"/> Aluno com Deficiência Visual                                                      |  |           |  |
| <input type="checkbox"/> Aluno com Deficiência Física                                                      |  |           |  |
| <input type="checkbox"/> Aluno com Deficiência Intelectual                                                 |  |           |  |
| <input type="checkbox"/> Aluno com Deficiência Múltipla                                                    |  |           |  |
| <input type="checkbox"/> Aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento/ Transtorno do Espectro do Autismo |  |           |  |
| <input type="checkbox"/> Aluno com Altas Habilidades/Superdotação                                          |  |           |  |
| <input type="checkbox"/> Aluno com Necessidades Educacionais Especiais                                     |  |           |  |
| <input type="checkbox"/> Outros _____                                                                      |  |           |  |
| <b>2. Breve histórico do aluno (Síntese dos dados coletados com a família)</b>                             |  |           |  |
|                                                                                                            |  |           |  |
| <b>3. Motivo do encaminhamento (Síntese da avaliação do professor da classe comum)</b>                     |  |           |  |
|                                                                                                            |  |           |  |
| <b>4. Providências já tomadas para atender às necessidades educacionais apresentadas pelo aluno</b>        |  |           |  |
|                                                                                                            |  |           |  |
| <b>5. Assinaturas:</b>                                                                                     |  |           |  |
| Pai ou responsável legal _____                                                                             |  |           |  |
| Diretor da Unidade Escolar _____                                                                           |  |           |  |
| Professor responsável pelo encaminhamento _____                                                            |  |           |  |
| <b>Data:</b> ____ / ____ / ____                                                                            |  |           |  |

<sup>1</sup> Este documento não pode ser modificado.

## ANEXO B

## Formulário de encaminhamento às instituições

|                                                             |        |                      |                 |
|-------------------------------------------------------------|--------|----------------------|-----------------|
| <b>Origem do encaminhamento</b>                             |        |                      |                 |
| Escola ( )                                                  |        | Sala de Recursos ( ) | Itinerância ( ) |
| <b>Dados do aluno</b>                                       |        |                      |                 |
| Unidade Escolar:                                            |        | Telefone:            |                 |
| Nome do aluno:                                              |        |                      |                 |
| RA:                                                         | Turma: | Período:             |                 |
| Data nascimento                                             | /      | /                    | Idade:          |
| <b>Filiação</b>                                             |        |                      |                 |
|                                                             |        |                      |                 |
| <b>Endereço completo</b>                                    |        |                      |                 |
|                                                             |        |                      |                 |
| <b>Contato</b>                                              |        |                      |                 |
| Telefone residencial:                                       |        | Celular:             |                 |
| <b>Escolarização</b>                                        |        |                      |                 |
| Professor da Classe Comum:                                  |        |                      |                 |
| <b>Queixa do professor</b>                                  |        |                      |                 |
| Fala                                                        |        |                      |                 |
| Comportamento                                               |        |                      |                 |
| Aprendizagem                                                |        |                      |                 |
| Campo específico para encaminhamento para o Lar Santa Luzia |        |                      |                 |
| <b>Assinaturas:</b>                                         |        |                      |                 |
| Pais ou responsável legal: _____                            |        |                      |                 |
| Diretor da Unidade escolar: _____                           |        |                      |                 |
| Professor especializado: _____                              |        |                      |                 |
| <b>Data:</b> ____ / ____ / ____                             |        |                      |                 |

<sup>1</sup> Este documento não pode ser modificado.

<sup>2</sup> Organizações da Sociedade Civil (OSCs)