

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Adriana de Castro Ferreira

**A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS
INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Taubaté – SP

2025

Adriana de Castro Ferreira

**A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS
INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a educação básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Taubaté – SP

2025

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

F383i Ferreira, Adriana de Castro

A importância do atendimento educacional especializado (AEE) na promoção de práticas inclusivas na educação infantil / Adriana de Castro Ferreira. -- 2025.

127 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Pesquisa e Pós-graduação, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, Departamento de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Inclusão escolar. 2. Educação Infantil. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Práticas Inclusivas. 5. Professor Especialista. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Adriana de Castro Ferreira

**A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS
INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a educação básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro
Assinatura _____

Universidade de Taubaté - UNITAU

Profa. Dra. Daniela Leal
Assinatura _____

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

Profa. Dra. Cleusa Vieira da Costa
Assinatura _____

Universidade de Taubaté - UNITAU

Dedico esta dissertação ao meu esposo Lindomar e ao meu filho Samuel, pelo incentivo irrestrito, pela infinita compreensão nos momentos difíceis e principalmente por aprenderem a lidar com minhas ausências, durante a realização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser o autor da minha fé, minha rocha inabalável, fortaleza da minha vida e socorro, sempre presente nas minhas angústias.

À minha Família, meu porto seguro. Aos meus pais, João e Alice, pelo exemplo de perseverança nas questões relacionadas aos desafios impostos pela vida. Ao meu querido esposo Lindomar, incentivador e companheiro, e ao meu filho amado Samuel Henrique, meu presente de Deus. Definitivamente, sem vocês nada seria possível!

Às professoras que participaram da pesquisa, minha profunda gratidão por compartilharem informações tão valiosas em suas falas, contribuindo de forma essencial para esta dissertação. Reconheço em vocês verdadeiras guerreiras, que enfrentam desafios com dedicação e coragem, em busca de oferecer uma educação de qualidade às crianças com deficiência.

À Secretaria Municipal de Educação de Caçapava-SP e à coordenadora de Educação Inclusiva do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), pelo acolhimento e compromisso de me oferecer informações para a realização deste estudo.

Aos professores da UNITAU que ministraram as disciplinas do Mestrado, mostrando-me novas perspectivas e conhecimentos acerca da educação.

Aos colegas da Turma 2023 do Mestrado, em especial às amigas Débora, Marta e Malu, pelo privilégio de conhecê-los, trocar experiências e aprender, em momentos especiais para todos nós.

À minha Orientadora, Prof. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, pelas correções, sugestões e cobranças, para que eu pudesse realizar este sonho.

À Prof. Dra. Cleusa Vieira da Costa, que me guiou com tranquilidade e respeito ao longo do Seminário 2, Qualificação e Defesa. Foi enriquecedor trocar ideias sobre Educação Inclusiva e Educação Infantil com uma professora que demonstra, de forma tão evidente, seu apreço por essa etapa tão especial da educação!

À Prof. Dra. Daniela Leal, que gentilmente aceitou participar das Bancas Examinadoras de Qualificação e Defesa. Sua notável expertise em Educação Inclusiva foi uma valiosa referência, trazendo contribuições significativas para o enriquecimento desta pesquisa. Além disso, suas orientações e sugestões foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar”
(Js 1, 9).

RESUMO

A inclusão de crianças com deficiência tem sido foco de intensas discussões, debates e reflexões no meio escolar, impulsionando novas propostas educacionais. Apesar da implementação de diversas políticas públicas, a inclusão, ainda é um tema desafiador, especialmente no que se refere à prática na Educação Infantil. Tais questões estimularam esta pesquisa, que teve como objetivo geral analisar, a partir da perspectiva das professoras especialistas atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), os desafios e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção de práticas inclusivas e no fortalecimento do processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Educação Infantil, em uma cidade do Vale do Paraíba paulista. O estudo insere-se na Linha de Pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural”, da Área de Concentração “Formação Docente para a Educação Básica” do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté. Participaram da pesquisa oito professoras da equipe do AEE, atuantes na Educação Infantil, em cinco polos de atendimento vinculados às escolas da rede municipal no interior paulista. A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada e a observação não-participante como instrumentos para coleta de informações. A entrevista, realizada individualmente, foi o primeiro instrumento aplicado para a coleta de dados, dividida em duas partes, ambas conduzidas no mesmo dia. As observações estruturadas não-participantes, com o objetivo de avaliar as práticas pedagógicas utilizadas no AEE e suas contribuições para a inclusão escolar, foram realizadas nas cinco salas de recursos dos polos, previamente agendadas com as professoras. O resultado obtido revelou a contextualização das expectativas e desafios das professoras especialistas no AEE, no que diz respeito a formação, atuação profissional e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, junto aos alunos público-alvo da Educação Especial. Com o intuito de impactar positivamente a prática profissional das especialistas, a partir dos dados produzidos nesta pesquisa, como produto técnico, propôs-se a criação de um *e-book*, contendo sugestões orientadoras em torno dos desafios comuns às práticas inclusivas, especialmente no AEE na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Inclusivas. Professor Especialista.

ABSTRACT

The inclusion of children with disabilities has been the focus of intense discussions, debates and reflections in schools, driving new educational proposals. Despite the implementation of several public policies, inclusion is still a challenging topic, especially in Early Childhood Education. These issues stimulated this research, which had as its general objective to analyze, from the perspective of specialist teachers working in Multifunctional Resource Rooms (SRM), the challenges and contributions of Specialized Educational Services (AEE) in promoting inclusive practices and strengthening the process of inclusion of students with disabilities in municipal Early Childhood Education schools, in a city in the Paraíba Valley of São Paulo. The study is part of the Research Line “Inclusion and Sociocultural Diversity”, of the Concentration Area “Teacher Training for Basic Education” of the Professional Master's in Education (MPE) of the University of Taubaté. Eight teachers from the AEE team, working in Early Childhood Education, in five service centers linked to municipal schools in the interior of São Paulo, participated in the research. The methodological approach adopted was qualitative, using semi structured interviews and non-participant observation as instruments for collecting information. The interview, conducted individually, was the first instrument applied for data collection, divided into two parts, both conducted on the same day. The non-participant structured observations, with the aim of evaluating the pedagogical practices used in the AEE and their contributions to school inclusion, were carried out in the five resource rooms of the centers, previously scheduled with the teachers. The result revealed the contextualization of the expectations and challenges of the teachers specializing in the AEE, about training, professional performance and inclusive pedagogical practices in Early Childhood Education, with the target audience of Special Education students. To positively impact the professional practice of the specialists, based on the data produced in this research, as a technical product, it was proposed to create an e-book, containing guiding suggestions around the common challenges to inclusive practices, especially in AEE in Early Childhood Education.

KEYWORDS: School inclusion. Early Childhood Education. Specialized Educational Service. Inclusive Practices. Specialist teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Expansão do número de professoras especialistas no AEE e de polos de Educação Infantil nas escolas do município pesquisado (2021 a 2023)	21
Gráfico 2 – Comparativo de alunos matriculados no AEE nas escolas municipais de Educação Infantil (2021 a 2023)	24
Gráfico 3 – Permanência e evasão dos alunos atendidos nas SRM da Educação Infantil	89
Esquema 1 – Novas perspectivas inclusivas	93

LISTA DE TABELAS e QUADROS

Tabela 1 – Quantitativo de alunos e deficiências atendidas pelo AEE no Ensino Fundamental do município	23
Tabela 2 – Quantitativo de alunos e deficiências atendidas pelo AEE na Educação Infantil do município	23
Tabela 3 – Panorama das pesquisas (1ª etapa)	29
Tabela 4 – Panorama das pesquisas (2ª etapa)	30
Tabela 5 – Obras científicas selecionadas	112
Tabela 6 – Dados para identificação e atuação profissional	51
Quadro 1 – Comparativo: estrutura, quantitativos e atendimentos nos polos de Educação Infantil	48
Quadro 2 – Categorias dos professores da Rede Municipal	52
Quadro 3 – Formação acadêmica das professoras	52
Quadro 4 – Categorias e subcategorias	59
Quadro 5 – Estruturação dos atendimentos nas SRM	78
Quadro 6 – Barreiras Institucionais e desafios enfrentados	90

LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAPS	–	Centro de Atenção Psicossocial
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CED	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	–	Câmara de Educação Superior
CLT	–	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNS	–	Conselho Nacional de Saúde
CP	–	Consenso Pleno
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DICEI	–	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DPEE	–	Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	–	Ensino Fundamental
EI	–	Educação Infantil
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	–	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	–	Escola Municipal de Educação Infantil
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	–	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
NAI	–	Núcleo de Apoio a Inclusão
OASISBR	–	Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
PAEE	–	Público-alvo Educação Especial
PcD	–	Pessoa com deficiência
PNE	–	Política Nacional de Educação
PNEE	–	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	–	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SCIELO	–	Scientific Electronic Library Online
SEB	–	Sistema Educacional Brasileiro
SECADI	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	–	Secretaria de Educação Especial
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
SRM	–	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	–	Tecnologia Assistiva
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	14
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Da relevância à justificativa do estudo.....	20
1.2 Delimitação do estudo.....	22
1.3 Problema	25
1.4 Objetivos	26
1.4.1 Objetivo Geral.....	26
1.4.2 Objetivos Específicos.....	26
1.5 Organização do texto.....	26
2 REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1 Panorama das pesquisas correlatas	28
2.2 Breve histórico da Educação Inclusiva na Educação Infantil	34
2.3 O AEE: âmbito Federal, Estadual e Municipal.....	39
2.4 A formação docente dos professores do AEE em uma perspectiva inclusiva	43
3 METODOLOGIA	46
3.1 Lócus da Pesquisa	47
3.1.1 Caracterização das escolas-polo de atendimento da Educação Infantil	48
3.2 Participantes da pesquisa.....	51
3.3 Instrumentos de pesquisa	53
3.4 Procedimentos para coleta de dados	55
3.4.1 Entrevista.....	56
3.4.2 Observação não-participante	56
3.5 Procedimentos para análise de dados	57
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
4.1 O professor especialista do AEE.....	60
4.1.1 Formação das professoras participantes	61
4.1.2 Experiências pessoais e profissionais das especialistas do AEE.....	62
4.2 O Atendimento do professor especialista	65
4.2.1 Ações conjuntas: pedagógicas e relacionais	68
4.2.2 Processo de sistematização do AEE na Educação Infantil.....	72
4.2.3 Práticas pedagógicas nas SRM.....	80
4.3 Obstáculos enfrentados pelas professoras especialistas.....	88
4.4 Novas perspectivas sobre as práticas	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104

APÊNDICE A – OBRAS SELECIONADAS	112
APÊNDICE B -ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	113
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE	115
APÊNDICE D- QUADRO-ANÁLISE: OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE.....	116
APÊNDICE E – SUMÁRIO DO PRODUTO TÉCNICO.....	118
ANEXO A- TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ASSINADO	119
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	120
ANEXO C- TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOS RESPONSÁVEL ...	123
ANEXO D-AUTORIZAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	124

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

O presente memorial, realizado como parte das exigências da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, tem como objetivo descrever um pouco da minha trajetória pessoal e formativa, além de compreender os conhecimentos construídos ao longo do percurso profissional, analisando-os à luz dos pesquisadores Tardif e Raymond (2000), Tardif (2014) e Nóvoa (2017).

Por meio dos textos estudados e discutidos nas aulas, instigou-se uma reflexão sobre a identidade profissional dos professores, a partir da formação inicial e continuada. A ação levou-me a refletir sobre minha própria trajetória profissional.

Como professora, pesquisadora e defensora da união entre prática e teoria estou aqui para compartilhar minha jornada profissional e as memórias que a moldaram. Por esta razão, este memorial está organizado de maneira a retratar minha trajetória de vida por meio do relato de acontecimentos e vivências importantes que possivelmente influenciaram minha escolha profissional e busca pelo conhecimento.

Lembro-me de que, desde pequena, gostava muito de desenhar e brincar de ser professora, colocando as bonecas enfileiradas como se fossem minhas alunas. Recordo-me de cobrir muitas letrinhas, números e palavras pontilhadas.

Aos 5 anos, fui matriculada em uma escola municipal para cursar o jardim de infância. Rememoro com carinho e admiração, minha primeira professora, tia Sônia.

Em dezembro de 1992, aos 17 anos, formei-me no curso de Formação de Professores (magistério) e em 1993 foi cursar um aperfeiçoamento de mais um ano, chamado na época de Estudos Adicionais, que me habilitaria a atuar também como professora da Educação Infantil.

Em 1994, aos 19 anos, comecei o curso de Pedagogia. Formei-me em junho de 1999, licenciada e com habilitações em Administração, Supervisão e Orientação Educacional.

No ano 2000, concluí minha primeira pós-graduação *Lato sensu* em Psicopedagogia. O objetivo foi o de ampliar minha compreensão sobre as dificuldades e limitações que envolvem as áreas social, física e emocional dos alunos.

Em janeiro de 2006, mudei-me para Parnamirim-RN para acompanhar meu esposo, militar da Aeronáutica, e comecei a procurar novamente emprego como professora. Enviei currículos para algumas escolas da cidade e, em maio de 2006, fui chamada para assumir uma turma do 5º ano. Aceitei o desafio e fui conquistando a turma, com apoio da coordenadora

pedagógica, sempre disposta a socializar e esclarecer dúvidas sobre a rotina da escola. De acordo com Tardif (2014, p.70):

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.

No primeiro semestre de 2008, comecei a trabalhar em um colégio particular muito conceituado em Natal (RN), como orientadora educacional para alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, período que concluí outra pós-graduação na área de Gestão Escolar.

Também trabalhei como psicopedagoga em um outro colégio de Parnamirim (RN), atendendo alunos do Ensino Fundamental I e II, que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Nesse mesmo período, surgiu um processo seletivo para coordenadora pedagógica no Senac de Natal (RN), ao qual participei. Em junho de 2008, fui chamada para assumir o cargo de coordenadora pedagógica assistente de um projeto chamado Aprendiz Cidadão. No início, foi um desafio, pois enfrentei rejeição por parte de alguns professores, e os alunos não tinham um referencial para orientações pedagógicas e administrativas. Sobre as relações com os pares, Tardif e Raymond (2000, p.201) destacam:

É através das relações com os seus pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer respostas a seus problemas.

No início de 2013, mudei-me com meu esposo e nosso filho de 3 anos para São José dos Campos (SJC), no Vale do Paraíba, SP. No segundo semestre desse ano, surgiu um processo seletivo temporário para atuar como pedagoga militar na Força Aérea Brasileira. Após a classificação final, fui designada para o Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA), no qual permaneci de 2014 a 2020. Nesse período, minha vida profissional e pessoal passou por muitas mudanças, inclusive financeiras, sendo possível afirmar que:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões indenitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças (Tardif e Raymond, 2000, p. 217).

Em 2015, iniciei mais uma pós-graduação, cujo trabalho final intitulava-se: *A importância da responsabilidade social da EAD e de seu papel inclusivo relacionado às pessoas com deficiência nos processos educacionais*. As contribuições teóricas e debates em aula sobre temáticas como Inclusão Social, Educação Especial e Acessibilidade levaram-me a questionar como os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência eram acolhidos nas escolas e como o trabalho pedagógico era planejado para eles.

No final de 2020, mudei-me para Belém- PA e em novembro de 2021, após passar por um longo processo seletivo, fui contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), com lotação em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Trabalhei diretamente com alunos autistas e outros com deficiência motora e/ou intelectual, firmando meu interesse pela inclusão escolar. Todavia, em maio de 2022, meu esposo foi novamente transferido para São José dos Campos.

Voltar a morar na região do Vale do Paraíba -SP trouxe-me a oportunidade de retomar o sonho do mestrado profissional, um desejo que havia ficado “engavetado” por 10 anos. Acredito que essa nova fase representa o *posteriori* da busca pelo significado e direção na realização do mestrado. Nessa perspectiva, Tardif e Raymond (2000, p. 216) pontuam:

Uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao ponto de partida e com que tudo recomece. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a *posteriori*, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida.

No ano de 2023, atuei como professora da Educação Infantil no município de Caçapava-SP, que também é um polo de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

Considero que minhas experiências como professora, mestranda e agora investigadora têm sido muito significativas para meu crescimento pessoal e profissional. Em consonância com Tardif (2014), o saber docente é múltiplo, dinâmico e se constrói tanto nas práticas formais quanto informais, ao longo da trajetória de vida e carreira profissional do professor.

Nesse contexto, meu desejo é continuar me aperfeiçoando para contribuir na construção do conhecimento dos meus alunos e aprofundar meu entendimento sobre Educação Inclusiva. Segundo Nóvoa (2017, p. 1129), “[...] uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões”. Foi muito significativo registrar experiências e aprendizados pessoais, bem como minhas expectativas e identidade como docente e mestranda.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, os processos educativos alteram-se e adéquam-se às novas possibilidades e demandas da sociedade. A partir dos quatro anos de idade, as crianças brasileiras devem passar a frequentar diariamente as escolas, conforme a Lei nº 12.796/2013 em vigor (Brasil, 2013), para cursarem a Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, obrigatoriamente.

As escolas, consideradas instituições especializadas no ensino e legitimadas pelo Estado, são responsáveis pela transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade às novas gerações, por meio de uma seleção dos conteúdos previstos no currículo escolar. Por esta razão, a política educacional caracteriza-se como fundamental no âmbito das políticas sociais e como obrigação do Estado (Brasil, 1988).

Conforme orienta a Constituição Federal, "A educação, direito de todos e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa" (Brasil, 1988, art. 205). Destaca-se a importância de reconhecer que a verdadeira grandeza da educação reside na aceitação das diferenças e na valorização de cada indivíduo, independentemente de suas características físicas e psíquicas.

Nesse contexto, a inclusão refere-se ao fato de que todos devem ter os mesmos direitos e deveres. Portanto, é preciso construir um ambiente que favoreça o crescimento pessoal do indivíduo, valorizando suas diferenças e reconhecendo seu potencial (Freire, 1996).

A Constituição Brasileira também respalda as progressões e ascensões significativas na Educação Escolar para pessoas com deficiência. Estabelece, como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988, art. 1º). Em um de seus objetivos primordiais, orienta a promoção do bem-estar de todos, sem preconceito de origem, idade, sexo, raça, cor ou quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988, art. 3º). Além disso, o art. 5º garante o direito à igualdade.

Nas últimas décadas, houve maior abertura nas legislações sobre o tema da inclusão escolar, com a proposição de ações e instrumentos voltados à garantia de práticas mais acessíveis que contribuam para a superação de barreiras. Essas medidas visam proporcionar melhores oportunidades aos indivíduos em diversos setores da sociedade.

No âmbito educacional, defender a inclusão significa promover a defesa do direito dos alunos, para “desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de

apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade” (Freire, 2008, p. 5).

Conforme Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010 p. 12), “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

Para que a escola desenvolva seu papel inclusivo, direcionado à provisão de oportunidades pautadas na equidade dos estudantes, preparando-os para a sociedade e visando enquadrá-los como seus membros plenos, entende-se a “Educação Inclusiva” como a aceitação das diferenças, e não apenas como ingresso em sala de aula daqueles que dela precisam. Corroborando esse pensamento, Ropoli *et al.* (2010, p. 10) afirmam:

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Como parte da adequação dos ambientes escolares, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), introduz uma inovação relacionada ao AEE: “O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008a, p. 16). Assim, o AEE deve ser considerado uma estratégia de inclusão escolar que tem como objetivo prestar atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020, p. 76), as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) devem ser: “[...] espaços organizados nas escolas de educação básica, centros de atendimento educacional especializado ou nas instituições conveniadas, com profissionais qualificados, materiais didático-pedagógicos próprios e em formatos acessíveis, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva”.

Há necessidade, portanto, de um novo olhar para o diferente, de criação de espaços e ambientes de aprendizagem, reais e virtuais, onde cada sujeito se sinta integrado e em condições de crescimento, e de formar profissionais que sejam comprometidos com os atos de educar, orientar e criar (Estabel, 2016).

Nesse contexto, esta pesquisadora, após quase 30 anos de formação e atuação na área educacional, assumiu o desafio de cursar o Mestrado Profissional em Educação (MPE). Tal empreendimento encontrou motivação em suas dúvidas e inquietações como educadora e em

seus anseios por novos conhecimentos sobre a prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil.

Os debates em sala de aula, aliados às contribuições teóricas de autores renomados, especialmente no campo da inclusão escolar, associados à experiência da pesquisadora como professora da Educação Infantil, em uma escola-polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município pesquisado, despertaram-lhe o interesse por questionar como os alunos com deficiência eram acolhidos nas escolas municipais de Educação Infantil da cidade. Também suscitaram reflexões sobre quais seriam os desafios e as contribuições do trabalho desenvolvido pelos professores atuantes no AEE, no processo de inclusão desses alunos.

Foi então delineada esta pesquisa, visando melhor conhecer o funcionamento do AEE na Educação Infantil em uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do vale do Paraíba paulista. Insere-se na linha de pesquisa sobre “Inclusão e Diversidade Sociocultural”, pertencente à área de concentração “Formação Docente para a Educação Básica”, do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté

Os objetivos desta investigação estão alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), Meta 4.2, que visa, “[...] até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário”, e com o ODS 10 (Redução das Desigualdades), Meta 10.3, que almeja “[...] garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito” (ONU, 2015, p. 25 e 31). Aqui, busca-se, não apenas fazer uma análise crítica do AEE, mas também contribuir de forma significativa para o fortalecimento da prática inclusiva¹ nas escolas.

A escola inclusiva e de qualidade deve ser aquela que rompe com as barreiras atitudinais que perpetuam as diferenças. Novos métodos e práticas podem ser utilizados para despertar e mobilizar a comunidade escolar em uma perspectiva de acolhimento e estímulo ao desenvolvimento das crianças com deficiência.

¹ A expressão “Prática inclusiva” é um termo referenciado por autores em seus trabalhos ou pesquisas, como exemplos, Mendes (2010) e Martins (2018), entre outros. De acordo com o documento sobre a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021), essas práticas são entendidas como ações voltadas a oferecer serviços e suportes que visem eliminar ou superar as barreiras presentes no ambiente escolar, sejam elas físicas (como barreiras arquitetônicas), de comunicação e acesso à informação, tecnológicas e/ou atitudinais.

Martins (2016, p. 210) destaca a importância de “[...] um trabalho efetivo da parte do sistema de ensino no sentido de oferecer orientações, em processo, derrubando barreiras ainda existentes, de cunho atitudinal e pedagógico”. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar, a partir da perspectiva das professoras especialistas atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), os desafios e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção de práticas inclusivas e no fortalecimento do processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Educação Infantil de uma cidade do vale do Paraíba paulista.

Neste trabalho, entende-se como “práticas inclusivas” o conjunto de ações que contribuem para o fortalecimento da inclusão. Na perspectiva das práticas pedagógicas, essas ações incluem a promoção de um acolhimento que fortaleça o convívio escolar, contribuindo para o respeito, a empatia e a construção de conhecimento por parte dos alunos com deficiência. É fundamental que essas práticas respeitem o ritmo de cada estudante e descentalizem o foco exclusivamente do conteúdo. No que diz respeito ao uso de recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos, as práticas inclusivas configuram-se como ferramentas indispensáveis para impulsionar o aprendizado dos alunos e para fortalecer a relação entre família e escola.

Em alinhamento com essa concepção, a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021, p. 8) destaca que “A inclusão escolar de todos(as) os(as) estudantes nas classes comuns do ensino regular é processo que deve ser conduzido com cautela, zelo e respeito ao indivíduo e suas famílias. Entretanto, a plena inclusão nunca se efetivará sem a prática inclusiva”. Por isso, é fundamental que essa prática esteja presente no contexto escolar.

Espera-se obter, por meio desta pesquisa, maiores esclarecimentos sobre as atividades desenvolvidas no AEE e verificar se elas oferecem efetivas contribuições no desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas de Educação Infantil, considerando-se as perspectivas das professoras especialistas. Buscou-se zelar pela relevância deste estudo junto à comunidade escolar, priorizando o respeito ao atendimento de alunos da Educação Infantil assistidos pelo AEE.

1.1 Da relevância à justificativa do estudo

Nas últimas décadas, houve maior abertura nas legislações sobre o tema da inclusão escolar, promovendo-se uma nova perspectiva sobre as diferenças. Esse avanço tem exigido práticas mais inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência.

Nesse contexto, o aumento significativo do número de alunos atendidos pelo AEE nos polos das escolas municipais de Educação Infantil do município pesquisado, de 2021 a 2023, trouxe consigo mudanças relevantes do ponto de vista institucional e pedagógico, impactando diretamente as práticas das professoras envolvidas e a organização do atendimento.

Como resposta a essa crescente demanda, em 2021 foi disponibilizado o primeiro polo para atendimento às crianças da Educação Infantil na sede do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), funcionando nos períodos da manhã e da tarde. As crianças eram atendidas no contraturno de suas escolas. No entanto, o número de matrículas de alunos da Educação Infantil acompanhados pelo AEE aumentou de 32, em 2021, para 83, em 2022, e para 107, até o final de abril de 2023, conforme informações fornecidas pela coordenadora do NAI.

Para aumentar a efetividade do comparecimento dessas crianças ao AEE, foram criados novos polos em escolas municipais de uma cidade do Vale do Paraíba paulista.

Assim, em 2022 foram implementados dois polos com quatro professoras especialistas e, em 2023, mais três polos, totalizando cinco polos inaugurados com oito professoras especialistas, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Expansão do número de professoras especialistas no AEE e de polos de Educação Infantil nas escolas do município pesquisado (2021 a 2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por objetivar refletir sobre a qualidade do atendimento à inclusão na Educação Infantil e propor possíveis contribuições, esta pesquisa se justifica pela crescente demanda decorrente da diversidade de situações no contexto escolar. Sua relevância acadêmica e social reside em despertar interesse e aprofundar a compreensão sobre o funcionamento do AEE na rede municipal de ensino, a partir da perspectiva das professoras diretamente envolvidas no

processo. O estudo também propõe a identificação de potencialidades e fragilidades do sistema, visando instigar a criação de políticas públicas mais efetivas e inclusivas na área da educação.

A partir das considerações expostas, o próximo passo foi delimitar o escopo teórico desta pesquisa.

1.2 Delimitação do estudo

O Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) divulgou que o número de matrículas na educação especial chegou a 1,8 milhão, em 2023, o que representa um aumento de 41,6%, em relação a 2019. A maior parte dessas matrículas está no Ensino Fundamental: 62,9%. De 2019 a 2023, a Educação Infantil registrou um aumento de 193% nas matrículas de creche, e de 151%, nas de pré-escola.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente, na maioria das etapas de ensino. Com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais de 90% dos alunos das demais etapas da educação básica estavam incluídos em classes comuns em 2023. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, de 2019 a 2023, ocorreu na Educação Infantil, com um acréscimo de 4,8 pontos percentuais (INEP, 2023).

De acordo com o Censo Escolar do IBGE (2023), em 2023, no município cenário deste estudo, 9.886 crianças estavam matriculadas na Rede Municipal de Ensino: 5.570, no Ensino Fundamental I e II, e 4.316, na Educação Infantil. Em abril de 2023, 234 crianças estavam cadastradas para o AEE no município (127 no Ensino Fundamental e 107 na Educação Infantil), conforme informações fornecidas pela coordenação do Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI) da Rede Municipal de Ensino (Ver Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 – Quantitativo de alunos e deficiências atendidas pelo AEE no Ensino Fundamental do município

Ensino Fundamental		
Deficiência	Sigla	Total
Deficiência Intelectual	DI	29
Transtorno Espectro Autista	TEA	73
Paralisia Cerebral	PC	3
Deficiência Visual	DV	6
Deficiência Auditiva	DA	0
Deficiência Física	DF	1
Microcefalia	Micro	0
Hidrocefalia	Hidro	1
Mielomeningocele	Mielo	1
Síndrome de Down	SD	2
Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	ADN PM	1
Síndrome de Prader Willi		1
Deficiência Múltipla	TEA+DI	7
Deficiência Múltipla	DI+PC	2
Deficiência Múltipla	TEA+DI + PF+DV	0

Fonte: Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI, abril de 2023).

Tabela 2 – Quantitativo de alunos e deficiências atendidas pelo AEE na Educação Infantil do município

Educação Infantil		
Deficiência	Sigla	Total
Deficiência Intelectual	DI	0
Transtorno Espectro Autista	TEA	91
Paralisia Cerebral	PC	2
Deficiência Visual	DV	0
Deficiência Auditiva	DA	0
Deficiência Física	DF	5
Microcefalia	Micro	0
Hidrocefalia	Hidro	1
Mielomeningocele	Mielo	0
Síndrome de Down	SD	7
Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	ADN PM	0
Síndrome de Prader Willi		0
Deficiência Múltipla	TEA+DI	0
Deficiência Múltipla	DI+PC	1
Deficiência Múltipla	TEA+DI + PF+DV	0

Fonte: Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI, abril de 2023).

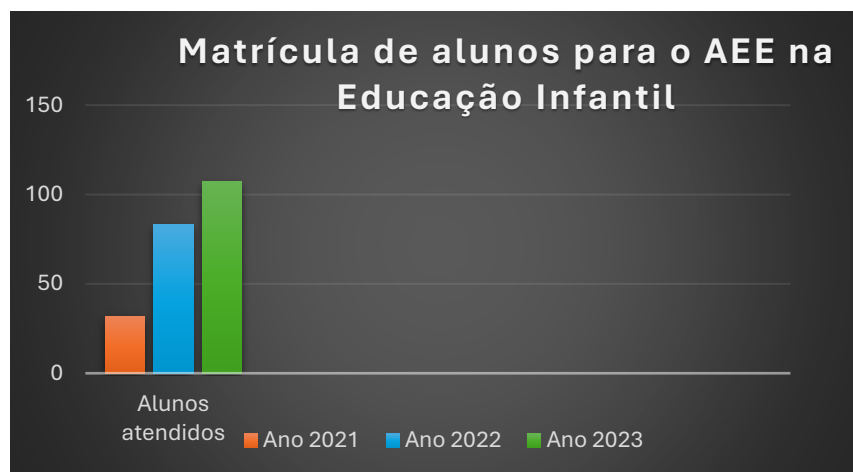
De acordo com informações fornecidas pela coordenadora do NAI (2023), 10 polos de AEE estão em funcionamento na rede municipal. Dois desses polos são exclusivamente destinados à Educação Infantil e, na data da coleta de dados, estavam atendendo 72 alunos. Além disso, três polos atendem, tanto a Educação Infantil, quanto o Ensino Fundamental. Esse atendimento abrange mais 35 alunos da Educação Infantil, totalizando 107, nos cinco polos dedicados à Educação Infantil. Os cinco polos restantes atendem exclusivamente crianças do

Ensino Fundamental. Segundo a coordenação do NAI, há previsão de expansão, com a criação de mais polos durante o ano de 2024.

Em 2023, a Secretaria Municipal de Educação (SME) contava com oito professoras especialistas no AEE, dentre as quais duas eram do quadro efetivo. Além disso, havia duas professoras contratadas e quatro professoras eventuais, distribuídas entre os períodos da manhã e da tarde.

O Gráfico 2 apresenta o comparativo de alunos matriculados no AEE nas escolas municipais de Educação Infantil, no período 2021 a 2023.

Gráfico 2 – Comparativo de alunos no AEE nas escolas municipais de Educação Infantil (2021 a 2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O estudo delimitou-se a investigar o funcionamento do AEE nos polos das escolas municipais de Educação Infantil, considerando suas contribuições para a evolução de práticas consideradas inclusivas, bem como o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, abrangendo apenas os polos presenciais que oferecem esse atendimento.

Foram selecionadas informações representativas para contemplar diferentes contextos e realidades, considerando estes aspectos: perfil das professoras especialistas e dos alunos atendidos, estrutura física e didático-pedagógica das salas de recursos, relação professor-aluno, abordagem pedagógica, recursos utilizados, articulação entre o professor do AEE e o da sala regular, dificuldades e possibilidades de formação dos professores do AEE.

Ao finalizar essa etapa, cabe ressaltar, que a exposição da temática dará luz ao trabalho que se realiza no AEE, seus desdobramentos, formas de atuação da equipe de especialistas e empenho no fortalecimento da Educação Inclusiva.

1.3 Problema

Em uma escola inclusiva, o aluno é o principal protagonista e para ele devem convergir as atividades educacionais, assegurando-lhe pleno desenvolvimento da aprendizagem e aquisição das competências necessárias para o exercício da cidadania (Brasil, 2004).

Segundo Borges e Paini (2016, p. 6):

Muito se fala atualmente sobre a inclusão, e o tema acelera, de forma gradual, um número cada vez mais acentuado de grupos marginalizados, integrantes da separação ocasionada pela exclusão social. Nesse contexto, a inclusão escolar se constitui em um tema recente de muitos estudos e discussões em todos os níveis de ensino. Compreende-se que qualquer expressão que qualifique a educação inclusiva para todos, no seu interior quer, tão somente, mudar a realidade que priva os sujeitos de seus direitos de inserção social.

A inclusão não deve ser vista apenas como a oportunidade de inserção social. Vale reafirmar o quanto é necessário adotar novos paradigmas e tecnologias educacionais para atender às demandas da realidade, em prol de uma escola única e para todos, com vistas às possíveis adaptações no currículo à guisa de reduzir a exclusão, conforme proposto na Declaração de Salamanca, em 1994:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Brasil, 1994b, p. 1).

Nessa perspectiva, o AEE teria a função de complementar e/ou suplementar a formação do aluno, visando a sua autonomia, tanto na escola quanto fora dela, constituindo-se como oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Tal atendimento deve ser realizado, preferencialmente, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), considerada como parte integrante do projeto político pedagógico da escola. Em torno do propósito desta pesquisa, firma-se a esta questão: Na perspectiva das professoras especialistas, como o AEE pode influenciar e contribuir para a evolução de práticas inclusivas em escolas de Educação Infantil, em um município do Vale do Paraíba paulista?

Na busca de resposta à problemática eleita, definiram-se os objetivos desta pesquisa:

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar, a partir da perspectiva das professoras especialistas, atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), os desafios e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção de práticas inclusivas e no fortalecimento do processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Educação Infantil, em uma cidade do Vale do Paraíba paulista.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Examinar as principais demandas e os modos pelos quais o AEE tem sido organizado nas escolas municipais de Educação Infantil;
- Identificar os procedimentos adotados pelas professoras do AEE na Educação Infantil com relação às ações e ao processo para os atendimentos, bem como os possíveis desafios encontrados na prática;
- Avaliar as práticas pedagógicas utilizadas no AEE e suas contribuições para a inclusão escolar;
- Refletir sobre os desafios e as barreiras de atuação e formação enfrentadas pelas professoras do AEE na Educação Infantil; e
- Elaborar e disponibilizar um *e-book* com conteúdo voltado à prática pedagógica inclusiva, para colaborar com as professoras que atuam no AEE da Educação Infantil.

1.5 Organização do texto

A organização do relato de pesquisa inicia-se com o Memorial de Formação, que revisita a trajetória educacional e profissional da autora, destacando experiências significativas que moldaram seu desenvolvimento. Essa reflexão introdutória é essencial para contextualizar a abordagem em relação ao tema em estudo.

O texto está organizado em cinco seções principais. Na primeira delas apresenta-se a Introdução, que traz um panorama geral da pesquisa e que se subdivide em cinco subseções:

relevância à justificativa do estudo, que trata sobre o tema escolhido; *delimitação do estudo*, que descreve o cenário pesquisado; o *problema da pesquisa*, que identifica a dificuldade específica que se pretende resolver; os objetivos; e, descrição da organização do texto.

Na segunda seção, realiza-se a *revisão de literatura*, com um levantamento de obras sobre o tema da pesquisa e apresentação das teorias que embasam o estudo.

A metodologia adotada é apresentada na terceira seção: *Lócus da pesquisa, participantes, instrumentos de pesquisa, procedimentos para coleta de dados e procedimentos para análise de dados*.

Os resultados e discussões, com fundamentação na revisão de literatura, constituem a quarta seção.

A quinta seção destina-se à apresentação das considerações finais.

O texto encerra-se com a listagem das referências e com os apêndices e anexos (instrumentos utilizados na pesquisa, sumário do produto técnico oferecido e documentos elaborados pela pesquisadora e pela UNITAU, que foram incluídos na íntegra).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção apresenta-se o panorama das pesquisas correlatas sobre o tema em análise, bem como as principais reflexões teóricas, organizadas em três partes: Breve histórico da Educação Inclusiva na Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado: âmbito Federal, Estadual e Municipal; e, Formação docente dos professores do AEE em uma perspectiva inclusiva.

Foi desenvolvida uma revisão de literatura e os resultados obtidos em trabalhos sobre o tema foram organizados de forma sistemática, clara e abrangente, sem a necessidade de esgotar todas as fontes de informação disponíveis. No entanto, a seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores.

Na sequência deste texto, apresenta-se a delimitação do panorama das pesquisas que serviram de escopo para este estudo.

2.1 Panorama das pesquisas correlatas

Para construir um panorama das pesquisas correlatas e identificar pesquisas relacionadas ao tema deste estudo, foram realizados levantamentos em três bases de dados amplamente reconhecidas no campo da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e o Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASISBR), vinculado ao Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT). A escolha dessas plataformas foi devido a sua abrangência e relevância no fornecimento de pesquisas acadêmicas sobre temas educacionais no Brasil, especialmente em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil.

Inicialmente, visitou-se o banco de dados da CAPES para uma busca simples e sem a utilização de filtros sobre o assunto Atendimento Educacional Especializado, o que resultou em um total de 934 trabalhos acadêmicos.

Diante de um quantitativo tão expressivo de publicações, foram estabelecidos critérios de busca para refinar os trabalhos selecionados. Nos bancos de dados CAPES, SciELO e OASISBR, os descritores utilizados foram: Inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado, Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e Política e inclusão na Educação Infantil.

Para os descritores, foram aplicados os seguintes filtros: tipo de literatura (“artigo”, “dissertação” e “tese”) e recorte temporal de 2018 a 2022. Nos bancos de dados da CAPES e SCIELO, as publicações encontradas eram exclusivamente “artigos”, não sendo identificadas dissertações ou teses que abordassem os descritores. No entanto, no banco de dados OASISBR, foi possível localizar os três tipos de documentos.

Portanto, no mês de junho de 2023 foram encontrados os resultados demonstrados na Tabela 3.

Tabela 3 – Panorama das pesquisas (1ª etapa)

DESCRITORES	BASE DE DADOS ACADÊMICAS					Somatório
	CAPES (artigos)	SCIELO (artigos)	OASISBR			
			(artigos)	(dissertações)	(teses)	
Inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Infantil	18	0	40	47	15	120
Atendimento Educacional Especializado	498	29	462	555	156	1.700
Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil	26	1	54	44	12	137
Política e inclusão na Educação Infantil	35	2	161	106	43	347
TOTAL						2.304

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Após a identificação dos trabalhos por meio de buscas on-line nas plataformas citadas, foram realizadas três etapas consecutivas para a seleção de estudos que pudesse oferecer potenciais referenciais teóricos para embasar as temáticas investigadas. Foram aplicados os seguintes filtros: produções nacionais e/ou coleções “Brasil”, área das “Ciências Humanas” e idioma “português”.

Primeiramente, foi realizada uma leitura ampla dos títulos de artigos, dissertações e teses que apresentassem os descritores indicados, ou combinações deles, considerando-se o período pré-definido na categoria “busca avançada”. Nesta etapa, foram aplicados critérios de exclusão, que incluíam: duplicidade de publicações nos diferentes descritores e/ou nas plataformas utilizadas e trabalhos que não se relacionavam diretamente com a presente pesquisa, como aqueles voltados para:

- Atendimento Educacional Especializado (AEE) com foco específico nas deficiências visual, auditiva, motora ou TEA;

- Transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem, hiperatividade e déficit de atenção;
- Atendimento especificamente aos alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior;
- Práticas pedagógicas relacionadas à gestão administrativa, ao Ensino Fundamental e Médio, trabalho infantil, entre outros.

Já os critérios de inclusão priorizaram trabalhos que abordassem estes aspectos em seus títulos:

- Atendimento Educacional Especializado;
- Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil;
- Educação Infantil e alunos com deficiência;
- Práticas pedagógicas voltadas para a atuação do professor especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); e
- Políticas de inclusão de alunos na Educação Infantil.

Numa segunda etapa, os resumos dos trabalhos que atenderam aos critérios acima foram lidos na íntegra, selecionando-se aqueles cujo conteúdo se alinhava ao foco deste estudo. O quantitativo de trabalhos selecionados está apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Panorama das pesquisas (2ª etapa)

DESCRITORES	CAPES	SCIELO	OASISBR	Somatório
Inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Infantil	5	0	0	5
Atendimento Educacional Especializado	7	18	18	43
Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil	11	1	1	14
Política e inclusão na Educação Infantil	2	0	0	2
TOTAL DE TRABALHOS	25	19	19	63

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Essa análise preliminar visou estimular o interesse na leitura integral e aprofundada dos trabalhos que viriam a ser selecionados e que poderiam significativamente contribuir para a evolução da pesquisa. Após a seleção inicial de 63 publicações (56 artigos, 5 dissertações e 2 teses), foram identificadas nove pesquisas relevantes para compor a revisão de literatura: (2) duas teses, (2) duas dissertações e (5) cinco artigos.

Durante a pesquisa nas bases de dados, foi encontrado o texto de Forgiarini (2013), intitulado “A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva” que,

embora esteja fora do recorte temporal estipulado, mostrou-se relevante para as reflexões deste estudo. Outra observação refere-se à dissertação de Nascimento (2019), “Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”. No período inicial de buscas, o documento constava na plataforma do OASISBR, mas atualmente encontra-se hospedado no repositório da UFCAT. O novo endereço eletrônico também foi disponibilizado na pesquisa.

Com base nas publicações encontradas, observa-se grande concentração de estudos sobre o AEE em diferentes contextos educacionais, mas com algumas lacunas em áreas específicas, como a das práticas pedagógicas dentro das SRM na Educação Infantil. Há também necessidade crescente de aprofundamento e reflexão crítica sobre a implementação prática das políticas de inclusão e do AEE na Educação Infantil. Os trabalhos selecionados para apoiar a pesquisa e registrar informações essenciais sobre cada estudo, incluindo título, tipo de documento, autor, ano, banco de dados e referências constam da Tabela 5 (Apêndice A).

Na sequência, foi feita breve apresentação de cada uma das produções, tendo como forma de organização a ordem cronológica crescente das produções científicas.

A tese “A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva”, de Forgiarini (2013), aborda a temática da inclusão escolar, presente nos discursos e políticas educacionais atuais, destacando o crescimento das tentativas de implementação de ações inclusivas no contexto escolar. A autora defende que a inclusão é frequentemente vista como a solução para a educação de indivíduos com deficiência. O estudo investiga como o princípio da autonomia se articula nas políticas de inclusão e influencia as práticas educacionais desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os estudos apresentados por Pansini (2018), em sua tese “Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?” revelam que, a partir da década de 2000, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tornou-se o pilar da política de educação especial no Brasil. A autora busca refletir sobre as funções do AEE para pessoas com deficiência na educação especial brasileira, analisando seus mecanismos de materialização, expressos em documentos nacionais, e discutindo também as funções latentes das SRM. O contato com os dados dessa tese foi bastante relevante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Martins (2018), em sua pesquisa intitulada “A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: políticas públicas na visão dos professores”, explora a necessidade de que a Educação Infantil proporcione uma educação que assegure o direito de todas as crianças ao desenvolvimento integral. Esse desenvolvimento deve abranger as esferas socioafetivas, físicas

e intelectuais, independentemente das diferenças individuais. A autora também investiga sobre a política de Educação Inclusiva implementada na Educação Infantil de um município de SP, a partir de narrativas de professores da pré-escola.

Nascimento (2019), na obra “Educação especial e inclusão escolar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, destaca que a Educação Especial, pautada pelo princípio da Inclusão, estabelece público-alvo e diretrizes para sua organização nos sistemas educacionais. Em sua investigação, a autora questiona como os sistemas de ensino dos municípios estudados organizam o atendimento ao público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa indagação, a pesquisa analisa a oferta e a estruturação desse atendimento, além de examinar as normativas políticas relacionadas à inclusão escolar nos municípios em que a pesquisa foi realizada. A autora também descreve os serviços oferecidos para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando os sujeitos envolvidos, tanto estudantes quanto profissionais.

Pinto e Amaral (2019), no artigo “Formação docente continuada e práticas de ensino no Atendimento Educacional Especializado”, refletem sobre a formação continuada de professores e as práticas de ensino no AEE. Discutem, com base em um projeto envolvendo 23 professoras, a atuação dos docentes na promoção de uma Educação Inclusiva que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência. O artigo destaca a necessidade de repensar e redimensionar as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, e enfatiza as possibilidades de redimensionamento de tais práticas nos processos de formação docente.

O artigo de Pacco e Cia (2019), intitulado “Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: descrição da opinião de pais e professores”, destaca que a política educacional preconiza que crianças em idade pré-escolar, público-alvo da educação especial, recebam o AEE. O estudo descreve o funcionamento desse atendimento na Educação Infantil a partir de narrativas de professores de sala de aula e de Sala de Recursos Multifuncionais. Os autores apontam a necessidade de comunicação mais efetiva e de maior confiança entre professores e famílias.

Machado e Martins (2019), no artigo “Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades”, buscam compreender o AEE na Educação Infantil. Apontam a falta de adequação dos materiais oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o AEE na Educação Infantil e destacam a necessidade de mais professores especializados, bem como de maior investimento em recursos humanos, incluindo contratação e oferta de formação continuada.

No artigo “Política de inclusão na Educação Infantil: avanços, limites e desafios”, Bruno e Nozu (2019) discutem as dificuldades e os progressos na inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas. Eles refletem sobre a necessidade de práticas colaborativas para garantir que o Atendimento Educacional Especializado não se limite apenas a aspectos de acessibilidade e adaptações de recursos e materiais pedagógicos.

No artigo “Desafios do fazer docente nas salas de Recursos Multifuncionais (SRM)”, Figueiredo e Silva (2022) relatam que as SRM foram instituídas nas escolas públicas brasileiras para garantir o direito universal à educação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Observam que o serviço é permeado por nuances e desafios que só os docentes envolvidos conseguem expressar. O estudo objetiva compreender a relação entre o que é prescrito pela legislação brasileira para o desenvolvimento do trabalho nas SRM e a realidade do trabalho em uma rede municipal de ensino.

Por meio da leitura e análise dos trabalhos supracitados, foi possível notar que o campo de pesquisa referente aos temas “Inclusão escolar de alunos com deficiência”, “Atendimento Educacional Especializado”, “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil” e “Política e inclusão na Educação Infantil” delimitam-se, em grande parte, a contextos educacionais nos quais as práticas educativas encontram obstáculos para alcançar patamares mais elevados de inclusão.

Ao analisar as publicações encontradas, é possível perceber uma evolução significativa na forma como a inclusão e o AEE são abordados nas pesquisas. Inicialmente, teses como as de Pansini (2018) e Forgiarini (2013) e o artigo de Martins (2018) enfocam a consolidação do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), refletindo sobre a estruturação das políticas educacionais e o impacto das práticas inclusivas nas escolas. Nos anos subsequentes, as pesquisas passaram a destacar a necessidade, não só de mais investimentos em formação docente (Pinto e Amaral, 2019) e a ampliação das práticas pedagógicas no AEE, mas também de participação ativa das famílias, pois é importante uma colaboração mais estreita entre docentes e responsáveis, como observado em estudos de Pacco e Cia (2019).

Em 2022, a reflexão tornou-se ainda mais crítica e detalhada, pois passou a considerar os desafios da implementação do AEE na Educação Infantil, como evidenciado por Machado e Martins (2019), que apontam os limites da oferta de materiais e recursos adequados para esse público. Essa evolução nas pesquisas demonstra um movimento de amadurecimento na compreensão do AEE, passando de uma visão mais estruturante e normativa para uma perspectiva mais integrada, que considera as especificidades de cada contexto educacional e a

interdependência entre políticas públicas, práticas pedagógicas e engajamento familiar. Assim, ao longo dos anos, as pesquisas, não só acompanharam as transformações nas políticas educacionais, como também ajudaram a direcionar e repensar as práticas no campo da educação inclusiva. Essa evolução alinha-se com os objetivos desta pesquisa, que busca aprofundar as discussões sobre o AEE na Educação Infantil. Nesse contexto, os estudos apresentam reflexões sobre a Educação Especial e a inclusão escolar, ao investigar a organização dos serviços, a implementação de políticas públicas, o papel do professor no AEE e o funcionamento das SRM.

A revisão de literatura, organizada em três capítulos teóricos, está apresentada na sequência deste texto.

2.2 Breve histórico da Educação Inclusiva na Educação Infantil

O histórico de legislações e dados referentes à Educação Inclusiva, no contexto educacional brasileiro, passa por inúmeros momentos, mesmo com o início de discussões e ações em torno da inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas de Educação Infantil de todo o país.

Por um lado, existe a crença de que a inclusão de estudantes com deficiência melhora a qualidade das escolas. Por outro lado, constatou-se que os alunos que frequentaram escolas inclusivas demonstraram notável progresso no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia (Brasil, 2004).

A propagação de informações, estudos e dados confiáveis sobre a Educação Inclusiva pode ser considerada uma das táticas mais eficazes para promoção de maior entendimento da sociedade sobre os benefícios da convivência entre pessoas diversas, como a que acontece, por exemplo, com alunos com deficiência na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, essa abordagem responde à crescente demanda por conhecimento manifestada por pais e profissionais da educação em todo o território nacional.

A escola é o meio mais adequado para assegurar a convivência entre alunos com e sem deficiência, de mesma faixa etária. A consecução do objetivo de se promover a eliminação de qualquer forma de discriminação deve ser acompanhada de incentivo a interações que favoreçam o desenvolvimento social, motor e emocional dos alunos (Martins, 2018). Essa etapa escolar passou a ser vista como um direito social relevante, no contexto das políticas públicas no Brasil, resultado da luta promovida por movimentos sociais no final da década de 1980.

A Constituição da República de 1988 representou um marco histórico no processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil. Pela primeira vez, a creche e a pré-escola foram reconhecidas, no capítulo dedicado à Educação, como serviços que constituem um dever do Estado e um direito garantido às crianças e suas famílias². Tal direito foi formalizado e a importância da infância foi reconhecida. A gratuidade da educação pública foi reafirmada em todos os níveis e ficou estabelecido que creches e pré-escolas são direitos das crianças de 0 a 6 anos³, direitos que devem ser garantidos como parte do sistema de ensino básico.

No que diz respeito à educação de crianças com deficiência, a Constituição determina que o governo deve assegurar o direito ao "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁴ preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, art. 208, inciso III).

Contudo, a política criada com o objetivo de beneficiar a infância apresentava um caráter assistencialista e não abrangia todas as crianças, limitando-se apenas àquelas sem deficiências. Em contrapartida, as crianças que apresentavam transtornos globais do desenvolvimento ou deficiências eram atendidas em escolas especiais, principalmente em instituições filantrópicas que ofereciam tratamento terapêutico (Mendes, 2010).

A implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1990, representou um avanço significativo para a inclusão educacional de crianças com deficiência. O ECA estabeleceu o princípio da proteção integral, garantindo igualdade de oportunidades no acesso e na permanência em escolas públicas e gratuitas, preferencialmente localizadas próximas à residência dos alunos. Ademais, em seu artigo 54, inciso III, destaca a obrigatoriedade do Estado em assegurar o AEE às crianças e adolescentes com deficiência, preferencialmente no contexto da rede regular de ensino (Brasil, 2017).

Bruno e Nozu (2019, p. 688) apontam que, na mesma década, o documento que trata sobre a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994a) enfatiza “[...] a necessidade de estimulação essencial de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil”. O reconhecimento evidencia a importância do atendimento às demandas específicas dessa etapa

² Salienta-se que, somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Infantil torna-se obrigatória no Brasil. Ainda assim, esta obrigatoriedade restringia-se à fase pré-escolar, para crianças de 4-5 anos (Brasil, 2009).

³ Até o ano 2006, a Educação Infantil contemplava crianças de 0 a 6 anos de idade. Com a alteração da duração do Ensino Fundamental para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos, a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos de idade. A alteração da faixa etária compreendida pela Educação Infantil foi expressa na Emenda Constitucional nº 53/2006 (Brasil, 2006b).

⁴ Na época, ainda se utilizava a expressão “pessoa portadora de deficiência ou portador(es) de deficiência”. Atualmente, recomenda-se o uso de “pessoa com deficiência”.

educacional. Entretanto, entraves de natureza política limitaram sua efetividade. Ao adotar uma abordagem baseada na "integração instrucional", condiciona-se o acesso de crianças com deficiência à sua capacidade de acompanhar e realizar as atividades no mesmo ritmo que os demais alunos, classificados como "normais". Essa perspectiva restringe a inclusão plena, desconsiderando as diferenças individuais e a necessidade de adaptações pedagógicas, principalmente na fase da Educação Infantil, que promovam uma educação mais equitativa.

Após muitos debates, discussões e esclarecimentos sobre as diretrizes internacionais, intensificou-se nesse território nacional, a reivindicação do direito das crianças com deficiência de receberem educação formal em espaços comuns com as demais crianças.

Um marco nesse redirecionamento da Educação Especial foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Nesse evento, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promulgou a Declaração de Salamanca, que estabeleceu princípios, políticas e práticas voltadas às necessidades educacionais especiais, inserindo a perspectiva da Educação Inclusiva no debate educacional global. O Brasil foi um dos signatários da declaração, comprometendo-se a construir um sistema educacional inclusivo. Apesar de já contar com instrumentos legais que sustentavam a ideia de uma educação especial orientada pela lógica inclusiva, foi somente após a Declaração que ações concretas começaram a emergir no âmbito das políticas públicas.

Nessa perspectiva, os pressupostos da inclusão escolar consolidados pela Declaração de Salamanca impulsionaram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, a LDB, que em seu art. 58, § 3º introduz uma nova concepção para a Educação Especial, garantindo seu início desde a Educação Infantil. A lei estabelece que “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Brasil, 1996, p. 25).

Os pais de crianças com deficiência, amparados pela Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), especialmente em seu Capítulo V, que aborda a Educação Especial, e pela Declaração de Salamanca (Brasil, 1994b), entre outros documentos, passaram a ter maior abertura e esperança quanto ao ingresso de seus filhos em escolas regulares.

A partir de meados dos anos 2000, novas políticas passaram a direcionar a inclusão de crianças com deficiência na educação.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica desafiaram os sistemas de ensino e as comunidades escolares, para que desenvolvessem um modelo educacional que atendesse às deficiências de todos os alunos, incluindo a diversidade (Brasil, 2001). No entanto, o referido documento não aprofundou questões políticas,

organizacionais e pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Ainda que incentivasse a matrícula de estudantes com deficiência em escolas convencionais, o documento manteve a possibilidade de um AEE substitutivo em escolas e classes especiais.

Em 2006, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Infantil, que enfatizava o direito das crianças de zero a seis anos a terem acesso a creches e pré-escolas e garantia a formação de professores para a inclusão de crianças com deficiência. O documento destaca que a educação dessas crianças deveria ocorrer de forma integrada com as demais, oferecendo o AEE e promovendo a interação com a família e a comunidade (Brasil, 2006c).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)⁵ representou grande avanço conceitual na educação brasileira, definindo a Educação Especial como uma modalidade transversal, não substitutiva à escolarização e perpassando todos os níveis e modalidades de ensino. O conceito de AEE complementar ou suplementar à formação dos alunos e a definição do Público-alvo da Educação Especial (PAEE)⁶ – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – foram introduzidos (Brasil, 2008a).

Para promover a inclusão na Educação Básica, o Governo Brasileiro instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE, na modalidade Educação Especial, conforme Resolução CNE/CEB n° 4/2009. As diretrizes preconizam que o AEE deve integrar o Projeto Político-Pedagógico da escola, envolver a participação da família e ser realizado de forma articulada com as demais políticas públicas (Brasil, 2009a).

O art. 8° da Resolução CNE/CEB n° 05/2009, que trata da fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu § 1°, inciso VII, estipulou que as instituições voltadas à Educação Infantil deveriam garantir as condições necessárias para promover o trabalho coletivo e a organização adequada de recursos, espaços e tempos. Asseguraram-se, portanto, acessibilidade a materiais, objetos, brinquedos e instruções destinados a crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, não são detalhadas as orientações para implementação do AEE nessa fase ou em qualquer outra forma de suporte para crianças PAEE (Brasil, 2009b).

⁵ A PNEEPEI é uma política pública brasileira criada em 2008 que visa promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁶ Com a PNEEPEI (Brasil, 2008a), a terminologia “educandos com necessidades educacionais especiais” é substituída por: “Público-alvo da Educação Especial (PAEE)”, comportando os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a fim de delimitar os sujeitos encaminhados ao atendimento educacional especializado.

Em 2014, com o objetivo de articular os diferentes sistemas de ensino, o MEC lançou o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005), com diretrizes, metas e estratégias para a universalização do ensino, buscando eliminar desigualdades no acesso à educação. Tal ação representa um avanço significativo na ampliação da escolarização e das oportunidades educacionais: a universalização da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos e a oferta de educação em creches para, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos (Brasil, 2014).

Diante dessa realidade, surgem questões sobre possíveis alternativas de inclusão escolar voltadas para o atendimento de alunos com deficiência na Educação Infantil. As orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil (Brasil, 2015a) sugerem que todas as creches e pré-escolas devem ser inclusivas, e apresentam a possibilidade de o AEE não ser limitado à SRM, podendo ser realizado em outras áreas da escola.

Para que de fato a oferta aconteça, é preciso que o suporte às crianças com deficiência ocorra no contexto da instituição de Educação Infantil, abrangendo seus diversos ambientes e momentos educativos, o que demanda participação do professor do AEE em variados cenários.

Sobre esse assunto, Nascimento (2019, p. 96) esclarece:

É importante salientar que essa orientação garante, no âmbito legal, a especificidade do atendimento na Educação Infantil, afirmando todos os espaços como constituidores do ensino nessa etapa; e fala do papel do professor de AEE, que não é restrito às salas de recursos, o que se relaciona com a construção do sistema inclusivo.

De forma complementar, outro documento recente que aborda a educação inclusiva e que teve impacto significativo em toda a estrutura educacional brasileira foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do final de 2017 e início de 2018. A BNCC, de maneira geral, propõe um novo currículo para os diferentes níveis da educação no Brasil, incorporando, em sua definição de competências, considerações relevantes sobre a Educação Inclusiva desde a Educação Infantil (Brasil, 2018).

Todas essas medidas foram essenciais para garantir o direito social à Educação Infantil a todas as crianças com deficiência. Ao encontro dessa afirmação, Bruno e Nozu (2019, p. 699) pontuam que:

A garantia do direito social à educação e a concepção de que toda creche e pré-escola devam ser inclusivas constituem-se, inegavelmente, em grande avanço conceitual da política educacional brasileira nos últimos anos: o entendimento de que o acesso e a permanência de crianças na Educação Infantil, a partir do nascimento até os 05 anos, são imprescindíveis para o desenvolvimento integral daquelas com deficiências e para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, com oportunidades iguais de aprendizagem para todas.

Apesar da evolução e do avanço real na realidade educacional brasileira, no que se refere ao acesso das crianças com deficiência às escolas de Educação Infantil, ainda há um longo caminho a ser percorrido, para que essa oferta seja realmente aprimorada.

Retomando as observações de Martins (2018), Nascimento (2019) e Bruno e Nozu (2019), conclui-se que, no contexto educacional brasileiro, é necessário instigar a elaboração de ações políticas, institucionais e educativas que garantam qualidade aos processos educativos. Também é preciso implementar ações que assegurem acesso, participação, aprendizagem e pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência na Educação Infantil, concretizando, assim, uma educação escolar inclusiva e justa.

Dando sequência às questões em foco, serão destacados o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em diferentes âmbitos e a formação docente dos professores do AEE, por meio de questões relevantes sobre desafios e possibilidades.

2.3 O AEE: âmbito Federal, Estadual e Municipal

A legislação vigente apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) num conceito mais amplo, como um serviço da Educação Especial que oferece apoio à inclusão escolar de alunos com deficiência, durante sua vida escolar. O atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

No que diz respeito à Educação Especial, a LDB, cap.5, art. 58, § 1º, estabelece: “[...] os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996). Assim, torna-se essencial a garantia de acesso de crianças e adolescentes com deficiência à sala de aula regular. É fundamental, também, proporcionar o AEE, para contemplar e/ou suplementar as especificidades dos alunos.

A PNEEPEI de 2008 trouxe avanços para o AEE, ao enfatizar que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008a, p. 16).

Sobre o assunto, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, dispõe, em seu art. 5º, sobre o local adequado para realização do AEE:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009a, p. 2).

Sobre a importância de o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ser ofertado desde a Educação Infantil, as diretrizes legais e práticas pedagógicas recomendadas na Resolução nº 4/2009, que regulamenta o AEE, dispõe que a estimulação precoce deve ser garantida nos primeiros anos de vida, com apoio de uma equipe multidisciplinar, conforme as necessidades da criança, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento de suas funções (Brasil, 2009a).

O Decreto 7.611 (Brasil, 2011), em seu art. 2º, reforça a PNEEPEI e a CNE/CEB nº 4/2009, estabelece que o AEE deve estar voltado para a delimitação das barreiras impostas, nas escolas de educação básica, relacionadas à escolarização das crianças com deficiência. A Nota Técnica Conjuntiva nº 2/2015 (Brasil, 2015a), que dispõe sobre Orientações para a Organização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, reafirma que crianças com deficiência devem ter acesso à Educação Infantil e ao AEE, nas redes públicas e privadas de ensino.

No âmbito estadual, o AEE é regulamentado por legislações e decretos específicos que asseguram o acesso à educação inclusiva, atendendo às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Resolução SE nº 68/2017 estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento do AEE nas escolas estaduais, incluindo o planejamento de serviços em Salas de Recursos Multifuncionais (São Paulo, 2017).

A Política de Educação Especial do Estado de São Paulo reforça que o AEE é ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais e na Modalidade Itinerante. As Salas de Recursos são descritas como “[...] espaço multifuncional localizado nas escolas da rede pública estadual, equipado com mobiliários, equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade, dedicado para o atendimento dos(as) estudantes”. Já a Modalidade Itinerante “[...] é o atendimento oferecido aos(às) estudantes em espaço físico não totalmente dedicado ao AEE, pois, em momentos diversos, é utilizado para outras atividades pedagógicas. Não obstante, esse atendimento também é realizado com equipamentos e recursos necessários” (São Paulo, 2021, p. 38).

O documento mais recente sobre o AEE no estado é a Resolução SEDUC nº 21/2023, que dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e

do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Esse documento estabelece diretrizes para a organização e funcionamento do AEE, incluindo a necessidade da Avaliação Pedagógica Inicial (API) para direcionar o atendimento, organização de horários de professores e alunos, e requisitos para matrícula nas Salas de Recursos Multifuncionais ou na Modalidade Itinerante (São Paulo, 2023).

A formalização de procedimentos e normas visa garantir a efetividade do atendimento, conforme previsto nas Políticas Educacionais Inclusivas. Figueiredo e Silva (2022, p. 7) ressaltam que “[...] a busca pelo cumprimento da norma é uma forma de evitar a sobrecarga de trabalho e estabelecer os parâmetros para o bom desenvolvimento de seu fazer”. Daí ser um dos objetivos desta pesquisa examinar as principais demandas e os modos pelos quais o AEE tem sido organizado nas escolas municipais de Educação Infantil, alinhando-se com os demais objetivos propostos no estudo.

No município pesquisado, o AEE ocorre no contraturno das aulas regulares. Isso é confirmado pela Portaria Municipal nº 76/SME/2017, que regulamenta a Educação Especial nas Unidades Escolares da Rede de Ensino Municipal. De acordo com o art. 2º, §1º (p. 2), “Aos alunos público-alvo da Educação Inclusiva será assegurado o AEE, com condições de acesso e apoio à aprendizagem, no contraturno da classe regular”.

De acordo com as informações fornecidas pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI, 2023) e confirmadas pela portaria municipal referenciada acima, em seu art. 3º, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser oferecido entre 2 e 6 horas semanais. A quantidade de horas é determinada pela demanda, pela disponibilidade das famílias, e o atendimento pode ocorrer de forma individual ou em grupo, considerando-se as necessidades e especificidades de cada criança.

Já o art. 3º, inciso I, da mesma Portaria Municipal (p. 2) especifica que o atendimento pode ocorrer “em Sala de Recursos, com mobiliário e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica”.

A Coordenação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI, 2023) do município destacou que a disponibilização do atendimento aos alunos com deficiência ocorre após a confirmação da elegibilidade da criança para o AEE, com base na análise do laudo médico apresentado pela família. Após essa etapa, o NAI informa à escola quais crianças têm direito ao atendimento nos polos vinculados à Rede Municipal de Ensino.

Logo, a secretaria da escola onde a criança recebe o atendimento é responsável por inserir essas informações no sistema da Secretaria Escolar Digital (SED) junto à matrícula do

aluno, conforme ampara a portaria municipal em seu art. 2º: “Fica assegurado aos alunos público-alvo da Educação inclusiva o direito à matrícula em classes ou turmas regulares da Educação Infantil” (Portaria 76/SME/2017, p. 2). Após esse trâmite, as escolas repassam os laudos para os professores do AEE, que marcam uma anamnese junto à família.

De acordo como NAI, o município segue o que preconiza a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 sobre a 2ª matrícula. O art. 1º estabelece que os sistemas de ensino devem matricular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE. Já o art. 8º da mesma Resolução esclarece: “Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classes comuns do ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE”, e ratifica, em seu parágrafo único, que:

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública (Brasil, 2009a, p. 2).

Assim, destaca-se a articulação entre as normativas federais, estaduais e municipais para garantir o desenvolvimento dos alunos no AEE.

A partir dessas explanações, que abordam legislações pertinentes e particularidades da Educação Inclusiva para alunos com deficiência, sobretudo na Educação Infantil, surge a necessidade de refletir sobre a formação dos profissionais que atuam no atendimento especializado. Essa formação é crucial para assegurar que as políticas inclusivas sejam efetivamente implementadas, promovendo práticas pedagógicas que contemplem a diversidade.

Para Mantoan (2015), a Educação Inclusiva exige mudanças profundas nas práticas escolares e na concepção de identidade de professores e alunos. As mudanças, embora desafiadoras, são indispensáveis para uma educação que valorize a diversidade. Nesse contexto, a formação docente desempenha papel fundamental: capacitar os professores a enfrentarem tais desafios.

Na subseção que segue, discute-se a formação docente dos profissionais do AEE em uma perspectiva inclusiva.

2.4 A formação docente dos professores do AEE em uma perspectiva inclusiva

A formação docente, tema central nas discussões sobre educação, é influenciada pelas políticas de formação. Ao longo da história da educação no Brasil, essa formação tem enfrentado diversos desafios e continua a ser objeto de reflexão contínua. Tardif (2014) afirma que essa trajetória formativa começa antes mesmo do ingresso do professor na escola e se estende por toda a sua vida profissional.

Para refletir adequadamente sobre a formação docente, é imprescindível compreender o desenvolvimento dos saberes dos professores. Essa formação demanda qualificação, valorização e políticas educacionais adequadas. Tardif (2014, p. 21) observa que "[...] o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional".

Nóvoa (1992, p. 13) enfatiza que a construção da formação não se baseia apenas na acumulação de cursos, pois requer um exercício constante de reflexão crítica sobre práticas e reconstrução contínua da identidade pessoal: “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

A legislação brasileira estabelece diretrizes claras para a formação docente. A Resolução nº 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), aborda a necessidade de formação especializada para atendimento às demandas de inclusão escolar e institui a categoria de docentes capacitados, incluindo aqueles que receberam formação em conteúdos relacionados à Educação Especial (Brasil, 2001). O documento enfatiza a importância de que esses professores tenham formação pedagógica geral e também conhecimentos específicos sobre as particularidades do seu público-alvo.

A Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), também enfatiza a formação dos professores para o AEE e outros profissionais da educação. O documento recomenda que, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter uma base sólida de conhecimentos gerais e específicos da área (Brasil, 2008a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 59, inciso III (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), reconhece a importância da formação docente para “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a

integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 2013). Isso significa que a formação adequada dos professores é fundamental para o desenvolvimento educacional desse público.

Os professores capacitados de sala comum são aqueles que, em sua formação de nível médio ou superior, tiveram na grade curricular de seus cursos acesso aos conteúdos relativos à Educação Especial, visando o atendimento aos alunos com deficiência, a fim de:

- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimentos;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, p. 31-32).

A Resolução CNE/CP, de 2015, delineia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, abordando cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura. Esta resolução destaca que a formação continuada deve abranger, tanto a formação inicial, quanto a contínua dos profissionais do magistério, assegurando práticas que atendam às necessidades dos alunos e respeitem suas especificidades nas diversas etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2015b).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, no Cap. IV, art. 28, inciso X, reforça essa questão, ao pontuar a necessidade de: “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015c). Já o art. 18, § 3º da Resolução estabelece que, para atuar na Educação Especial, os professores especializados devem comprovar:

- I – Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – Complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2001, p.5).

No entanto, Mantoan (2015, p. 79) afirma que “Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo”. A autora observa que a preparação dos professores para a inclusão muitas vezes é superficial, com profissionais buscando apenas certificados para promoção na carreira, referindo-se às formações em serviço. Em contrapartida, para que os professores especializados em Educação Especial cumpram efetivamente seu papel, é crucial que tenham uma formação adequada:

[...] formar o professor na perspectiva da Educação Inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis. [...] A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2015, p. 81).

Kassar (2011) relata que, a partir da política de universalização da educação, começou a se destacar uma formação docente mais abrangente, que possibilita discussão e implantação de programas e ações voltados para a Educação Inclusiva e para a formação integral do professor. Como exemplo, o Ministério da Educação vem promovendo formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com cursos gratuitos voltados para a educação, disponíveis na plataforma Avamec: <https://avamec.mec.gov.br/#/>.

Contudo, a formação inicial e a continuada também não capacitam plenamente os docentes da sala regular ou do AEE que trabalham com crianças com deficiência na Educação Infantil, para que venham a desenvolver ações práticas efetivas. Para superar esse desafio, é importante unir o conhecimento teórico adquirido de forma adequada com a experiência pedagógica, promovendo assim uma prática reflexiva que considere a diversidade e as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Corroboram esse pensamento os autores Pinto e Amaral (2019, p. 15):

[...] emerge a imprescindibilidade de uma formação de professores mais engajada com um projeto social de busca por efetiva garantia dos direitos de educação pública de qualidade para todas as pessoas, afirmando aos educadores sua responsabilidade educativa em sala de aula, na formação de sujeitos críticos e conscientes da sua realidade. [...] Assim, no âmbito dos processos formativos, ressaltamos a urgência do acesso à teoria, bem como da mudança do olhar docente diante de suas práticas, sobretudo com os alunos com deficiência.

Bruno e Nozu (2019) destacam que as principais dificuldades ou pontos fracos na educação inclusiva estão relacionadas às práticas dos professores. Nesse contexto, a formação continuada pode ser entendida como uma ferramenta indispensável para melhorar o desempenho e a atuação dos professores especialistas no AEE e garantir avanços significativos nos atendimentos oferecidos aos alunos com deficiência da Educação Infantil.

Com base nessas considerações, na seção subsequente descreve-se a metodologia utilizada no estudo, que contempla as seguintes subseções: lócus da pesquisa, participantes, instrumentos de pesquisa, procedimentos para coleta de dados, procedimentos para análise de dados e considerações éticas adotadas que asseguraram o respeito aos direitos, à dignidade e à integridade das participantes.

3 METODOLOGIA

A metodologia empregada em uma pesquisa científica é uma ferramenta relevante para a construção do conhecimento. Conforme Marconi e Lakatos (2003), consiste no caminho adotado pelo pesquisador para estabelecer e organizar as etapas que serão realizadas durante a abordagem prática da realidade investigada, tendo como base os princípios teóricos que sustentam o estudo.

Marconi e Lakatos (2003, p. 17) explicam que:

A Metodologia Científica, mais do que uma disciplina, significa introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudioso quanto do profissional, pois ambos atuam, além da prática, no mundo das ideias. Podemos afirmar até: a prática nasce da concepção sobre o que deve ser realizado e qualquer tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como o mais lógico, racional, eficiente e eficaz.

Os procedimentos metodológicos adotados em uma pesquisa têm a função de orientar os rumos da investigação, para que sejam obtidos os dados que interessam ao pesquisador e para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados.

Nesta pesquisa, optou-se por adotar uma abordagem qualitativa. André (2013) explica que as abordagens qualitativas se fundamentam na perspectiva de que o conhecimento é um processo socialmente construído pelos sujeitos em suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Nesse contexto, o mundo do sujeito, os significados atribuídos às suas experiências, sua linguagem, produções culturais e formas de interação social são os focos centrais dos pesquisadores.

Esta pesquisa é caracterizada como uma investigação *qualitativa exploratória*, com perspectiva *descritiva* baseada em seus objetivos. A expressão "investigação qualitativa" é um termo genérico que abrange diversas estratégias de pesquisa que compartilham características específicas. Os dados coletados são considerados qualitativos, o que significa que são ricos em detalhes descritivos sobre pessoas, locais e interações, além de demandarem um tratamento estatístico mais complexo (Bogdan e Bilken, 1994).

O estudo é classificado como exploratório, pois seu objetivo inicial visa estabelecer uma relação mais profunda com o problema a ser investigado e propor novas hipóteses. Minayo (2006, p. 33) destaca que "[...] a fase exploratória da pesquisa tem como importância fundamental superar o empirismo nas abordagens das questões sociais". Nessa fase, discutem-se os conceitos básicos de um marco teórico, a definição do objeto de estudo, a construção dos

instrumentos de abordagem empírica, a amostragem na investigação qualitativa e a aproximação do campo.

Além disso, a pesquisa é considerada descritiva, pois visa descrever características de uma população ou fenômeno. De acordo com Bogdan e Bilken (1994, p. 48), uma investigação qualitativa é descritiva quando "[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas".

Na sequência deste texto, apresenta-se o *lócus* da pesquisa.

3.1 Lócus da Pesquisa

Conforme dados do Censo Escolar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a Rede Municipal de Ensino pesquisada registrou 9.886 crianças matriculadas em 2023: 5.570 no Ensino Fundamental (EF) I e II e 4.316 na Educação Infantil (EI).

Segundo informações obtidas no site da Prefeitura (2024), o município conta com 5 creches, 14 escolas de Ensino Fundamental I e II e 9 escolas de Educação Infantil (I, II e III), atendendo crianças de dois a seis anos, totalizando 28 escolas. As creches funcionam das 7h30 às 17h, e as escolas de EF e EI, das 7h30 às 11h30 e das 13h às 17h.

De acordo com o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI, 2023), a Rede de Ensino contava, em 2023, com 10 escolas que possuíam polos de atendimento vinculados, e 5 delas atendiam alunos com deficiência matriculados nas escolas de Educação Infantil. Optou-se por investigar apenas os polos de atendimento que atendem crianças matriculadas na Educação Infantil, com foco específico no AEE, devido à crescente demanda por esse tipo de atendimento.

Destaca-se que a seleção das cinco escolas-polo pautou-se no critério de possuírem, em suas dependências, Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nas quais é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas salas são denominadas, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), Salas de AEE.

Torna-se essencial compreender as características das escolas que abrigam os polos de atendimento. Para facilitar essa compreensão, o subitem que segue traz informações adicionais sobre essas instituições e sobre os alunos atendidos. Os nomes das cinco escolas foram fornecidos pela coordenação do NAI. No entanto, para preservar a identidade das instituições, elas foram caracterizadas como "escolas-polo" e numeradas de 1 a 5, para diferenciação.

Apresentam-se, no subitem que segue, as informações sobre a caracterização das escolas-polo de atendimento da Educação Infantil.

3.1.1 Caracterização das escolas-polo de atendimento da Educação Infantil

Este subitem apresenta um panorama das escolas-polo, incluindo particularidades dos alunos atendidos pelas professoras do AEE nas SRM do município pesquisado. O Quadro 1 ilustra as informações relativas aos polos de atendimento:

Quadro 1 – Comparativo: estrutura, quantitativos e atendimentos nos polos de Educação Infantil

Escola-POLO	Possui SRM?	Quantidade de professoras por período	Número de alunos frequentam do cada polo	Quantidade de alunos atendidos por período	Alunos atendidos durante a observação	Deficiência(s) atendidas nas SRM dos polos
Escola- Polo 1 exclusivo Educação Infantil	1	Manhã: 1 Tarde: 1	22	Manhã: 13 Tarde: 9	2	Transtorno Espectro Autista (TEA)
Escola- Polo 2 exclusivo Educação Infantil	1	Manhã: 1 Tarde: 1	33	Manhã: 15 Tarde: 18	2	TEA, Deficiência Intelectual (DI) e Paralisia Cerebral (PC)
Escola- Polo 3 misto	1	Manhã:1 Tarde: 1	5	Manhã: 2 Tarde: 3	1	TEA
Escola- Polo 4 misto	1	Manhã: 0 Tarde: 1	5	Manhã: 0 Tarde: 5	1	TEA, DI e PC
Escola- Polo 5 misto	1	Manhã: 1 Tarde: 0	13	Manhã: 13 Tarde: 0	1	TEA, DI e PC
TOTAL	5	8	78	-	7	-

Fonte: Elaborado pela autora (dezembro/2023).

Com base nos dados fornecidos pelo Censo Escolar (INEP, 2023), prosseguem informações sobre a localização e a distribuição de alunos matriculados por escola. São contemplados, também, a estrutura física de cada uma das instituições, os horários e um breve detalhamento sobre cada aluno atendido, para aprofundar o entendimento das particularidades de cada escola-polo.

A Escola-Polo 1 localiza-se na zona urbana, em uma região periférica do município pesquisado. É uma escola pública municipal de Educação Infantil (EMEI) que atende alunos na faixa etária de dois a seis anos de idade. De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2023), as matrículas por etapa estão estruturadas em: 145 na creche e 377 na pré-escola. Conta com 11 salas de aula, pátio coberto, parque infantil, playground, quadra poliesportiva e bastante espaço

externo com extensa área verde, sanitários adaptados e uma calçada com rampa, para melhor acessibilidade. Esse polo é exclusivo para a Educação Infantil e atende alunos com deficiência, matriculados na própria escola na qual está localizado o polo, e de outras cinco escolas de Educação Infantil.

Nos dias e horários destinados a fazer as observações na SRM, compareceram dois alunos. O aluno atendido no período da manhã, das 10h30 às 11h30, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado na turma de Infantil II, estava com quatro anos de idade. Em 2023, frequentou a SRM por uma hora, duas vezes por semana. O segundo aluno, atendido no período da tarde, das 13h às 15h, também com TEA, pertencia à turma do Infantil III. Estava com seis anos de idade. Em 2023, frequentou a SRM por duas horas, uma vez por semana.

A Escola-Polo 2 também está localizada na zona urbana da cidade, em uma região periférica do município pesquisado. É uma escola pública municipal de Educação Infantil (EMEI) que atende alunos na faixa etária de dois a seis anos de idade. Segundo o Censo Escolar (INEP, 2023), as matrículas por etapa estão estruturadas em: 167 na creche e 262 na pré-escola. A escola conta com nove salas de aula e suas instalações incluem um espaço amplo para recreação (área coberta), caixa de areia e uma área verde com algumas árvores plantadas. Além disso, há sala de leitura, banheiro adaptado e corrimão, tudo estruturado para atender alunos com deficiência, pois a escola recebe um público diversificado. O polo, exclusivo para a Educação Infantil (EI), atende alunos com deficiência, da própria escola e de outras três escolas da EI.

Durante os horários destinados às observações, compareceram dois alunos atendidos na SRM. O primeiro aluno, atendido no período da manhã, das 9h às 11h, foi diagnosticado com deficiência Intelectual (DI). Estava matriculado na turma de Infantil II e tinha cinco anos de idade. Em 2023, a criança frequentou a SRM por duas horas, uma vez por semana. A segunda aluna, com TEA, foi atendida no período da tarde, das 16h às 17h. Pertencia à turma do Infantil I e estava com quatro anos de idade. Em 2023, frequentou a SRM por uma hora, duas vezes por semana.

A Escola-Polo 3 está localizada numa zona de expansão urbana, em uma região periférica do município. Atende como uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I (EMEF) no período diurno, conforme Censo Escolar (INEP, 2023), a 246 alunos matriculados. Na escola há parque infantil, quadra de esportes coberta, pátio descoberto e coberto, sala de leitura e biblioteca. Para acessibilidade há corrimãos, guarda-corpos, rampas e banheiros adaptados.

Outra observação importante é que este polo é misto, pois contempla o atendimento a alunos do EF da escola e também a alunos com deficiência matriculados em uma outra escola de EI.

O aluno agendado para o período da manhã não compareceu ao atendimento, o que impossibilitou que fosse observado. Em uma visita subsequente ao polo, no período da tarde, foi atendida uma criança do sexo feminino, das 14h às 16h. Essa aluna, diagnosticada com TEA, pertencia à turma do Infantil III e tinha 6 anos de idade. Em 2023, frequentou a SRM por duas horas, uma vez por semana.

A **Escola-Polo 4** está localizada em uma zona rural do município pesquisado. Atende como uma EMEF I no período diurno. Há 123 alunos matriculados, conforme Censo Escolar (INEP, 2023). As ruas próximas à escola são de terra, mas há calçada com rampa para facilitar o acesso das crianças cadeirantes e/ou com deficiências de locomoção. O polo é misto, pois atende um público da EI de uma outra EMEI e alunos do EF da própria escola.

Durante o período de observação, foi atendida uma aluna de seis anos de idade, com Deficiência Intelectual (DI) e Paralisia Cerebral (PC) que estava matriculada na turma do infantil III. Em 2023, compareceu à SRM por duas horas, das 13h às 15h, de uma a duas vezes por semana, de forma coordenada com a família.

A **Escola-Polo 5** está localizada na zona urbana, em uma região periférica do município pesquisado. É uma escola pública municipal de-Ensino Fundamental I (EMEF) e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2023), as matrículas por etapa estão estruturadas em 451, no Ensino Fundamental (anos iniciais). Na escola há corrimão e guarda-corpos, rampas, área verde, banheiro acessível, adequado ao uso por pessoas com deficiência (PcD), sala de leitura, pátio coberto, quadra de esportes coberta e parque infantil. O polo atende também alunos do Ensino Fundamental, dessa escola e de outras três EMEIs. É, portanto, considerado um polo misto.

No horário destinado à observação na SRM, uma aluna de seis anos de idade foi atendida. Ela foi laudada com TEA e matriculada na turma do Infantil III. Em 2023, a criança frequentou a SRM por uma hora, duas vezes por semana, das 10h às 11h.

Vale ressaltar que, durante o período de observações realizadas entre o final de novembro e o início de dezembro de 2023, as professoras forneceram os dados apresentados no Quadro 1, como o número de alunos atendidos e os tipos de deficiência identificados. Além disso, já realizavam atendimentos e intervenções com alunos diagnosticados com DI. No entanto, a Tabela 2, com dados fornecidos pela coordenação do NAI e incluída nesta dissertação, ainda não contemplava esse público-alvo da Educação Especial.

Na sequência deste texto são apresentadas as participantes envolvidas na pesquisa.

3.2 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de oito professoras⁷ especialistas do AEE, atuantes nos cinco polos de atendimento da Educação Infantil. Em relação ao vínculo empregatício, duas são efetivas e seis são temporárias, das quais duas tinham contrato por prazo determinado (PD) e quatro atuaram como professoras eventuais durante o ano de 2023. Para preservar as participantes, todas foram identificadas pela letra 'P' e por nomes *fictícios*. Mais detalhes estão disponíveis na Tabela 6.

Tabela 6 – Dados para identificação e atuação profissional⁸

Identificação e nome fictício	Gênero	Data de nascimento	Idade	Escola que trabalha	Atuação no magistério	Docência na Educação Especial	Atuação na Sala do AEE	Tempo na Instituição escolar em que trabalha	Vínculo
P Marta	Feminino	04/01/1969	55	Polo 1	31 anos	31 anos	02 anos	14 anos	efetiva
P Letícia	Feminino	03/05/1977	47	Polo 2	13 anos	01 ano	01 ano	01 ano	eventual
P Helena	Feminino	28/02/1971	53	Polo 2	25 anos	02 anos	01 ano	01 ano	contratada
P Maria	Feminino	22/09/1968	55	Polo 3	08 anos	04 anos	01 ano	08 anos	eventual
P Rogéria	Feminino	13/11/1967	56	Polo 4	15 anos	04 anos	04 anos	10 anos	efetiva
P Joana	Feminino	01/12/1970	53	Polo 3	20 anos	11 anos	03 anos	01 ano	contratada
P Mirian	Feminino	26/01/1978	46	Polo 5	15 anos	02 anos	04 meses	02 anos	eventual
P Daniela	Feminino	09/07/1982	42	Polo 1	12 anos	01 ano	04 meses	08 anos	eventual

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Conforme apontado na Tabela 6, as professoras especialistas têm idades não muito distantes, que variam de 42 a 55 anos. Com relação ao tempo de atuação no magistério, têm entre 8 e 31 anos, com período de docência na Educação Especial que varia de 1 a 31 anos e atuação na Sala de AEE de 4 meses a 4 anos. O tempo na Instituição escolar em que trabalham varia de 1 a 14 anos.

Para apresentar as diferentes categorias de professores que o município contempla, organizou-se o Quadro 2.

⁷ Emprega-se o feminino pois todas são mulheres. Com relação ao quantitativo das professoras, são 8 pois os Polos 1, 2 e 3 contam com 2 (duas) professoras em cada polo, sendo: 1 (uma) pela manhã e outra pela tarde, totalizando 6 (seis). O polo 4 atua com apenas 1 (uma) professora (período da tarde) e o polo 5 conta com 1 (uma) professora (período da manhã).

⁸ A idade das professoras está de acordo com o período em que foi finalizada a análise de conteúdos (junho/julho 2024).

Quadro 2 – Categorias dos professores da Rede Municipal

Rede Municipal	Lei nº 5100, de 23 de dezembro de 2011, que estabelece o regime jurídico, o plano de carreira e a remuneração do magistério público do município.
Professor Efetivo	TÍTULO III- DO QUADRO DO MAGISTÉRIO (QM) -CAPÍTULO II- DO PROVIMENTO DOS EMPREGOS. Art. 9º O provimento dos empregos públicos será feito mediante: I - Concurso público, de provas e títulos, para os empregos de provimento efetivo- Estável.
Professor Contratado (PD) e/ou eventual (Ambos do quadro temporário)	TÍTULO IV- DO EXERCÍCIO DOS EMPREGOS CAPÍTULO II - DA JORNADA DE TRABALHO Art. 22 As aulas que não forem atribuídas como carga suplementar deverão ser oferecidas, em caráter temporário, a professores aprovados em concurso e, na falta destes, será aberto edital de contratação, de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e legislação municipal que dispõe sobre a contratação de servidores por tempo determinado. § 2º O professor contratado em caráter temporário não terá direito aos benefícios constantes do Capítulo III do Título V e também dos incisos II e III, do artigo 50, desta lei.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para aprofundar a compreensão sobre a qualificação das professoras especialistas, organizou-se o Quadro 3, contemplando a identificação de cada profissional, o curso de formação e as especializações complementares. Assim, os dados expostos versam sobre a diversidade de trajetórias acadêmicas e situação profissional das professoras que atuam no AEE.

Quadro 3 – Formação acadêmica das professoras

Identificação	Nome do Curso
P Marta (efetiva)	Pedagogia com Educação Especial
	Especializações: Psicopedagogia Clínica e Institucional, e Deficiência Intelectual.
P Letícia (eventual)	Pedagogia
	Especializações: Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Pedagogia Hospitalar; Educação Infantil e AEE.
P Helena (contratada)	Curso Normal de Formação de Professores (Ensino Médio)
	Pedagogia
	Especialização: Neuropsicopedagogia
P Maria (eventual)	Pedagogia
	Especializações: Alfabetização e letramento, e Análise do Comportamento Aplicado (ABA).
P Rogéria (efetiva)	Pedagogia
	Especializações: Psicopedagogia, Educação Especial e Neuropsicopedagogia.
P Joana (contratada)	Curso de Formação de Professores (Ensino Médio)
	Pedagogia
	Especialização: Deficiência Intelectual
P Mirian (eventual)	Curso de Formação de Professores (Ensino Médio)
	Pedagogia
	Especialização: Educação Especial e Motricidade
P Daniela (eventual)	Pedagogia
	Especialização: Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se que 75% das professoras pertencem ao quadro temporário (contrato por prazo determinado ou eventual), e apenas 25% fazem parte do quadro efetivo. Essa realidade, presente no município pesquisado, favorece a continuidade de novas contratações temporárias ao longo dos anos, em vez de efetivação de profissionais por meio de concursos públicos. Tal situação reflete um problema recorrente na educação: a diferenciação entre professores de quadros temporários (eventuais ou contratados) e professores efetivos (de carreira). Infelizmente, essa distinção resulta em uma desvantagem significativa para os professores temporários que, além de não terem estabilidade, também não têm acesso a um plano de carreira.

Nesse sentido, discutir o desenvolvimento profissional docente torna-se ainda mais urgente, especialmente quando se busca valorizar e qualificar os profissionais da educação. Imbernón (2024) destaca que o desenvolvimento profissional dos professores é influenciado por diversos fatores que podem facilitar ou dificultar seu avanço na carreira. Além de aprimorar a formação, é fundamental melhorar outros aspectos, como salário, níveis de tomada de decisão e participação, progressão na carreira, ambiente de trabalho, legislação e estrutura laboral.

Em consonância com essa ideia, Pinto e Amaral (2019) relatam que, no âmbito público brasileiro, o compromisso com o processo formativo dos educadores enfrenta muitos obstáculos para ser concretizado. Para os autores, as dificuldades decorrem, por exemplo, da falta de investimentos e de recursos destinados à formação docente. O impacto dessas discrepâncias no contexto escolar do município é aprofundado na seção de Resultados e Discussões.

Com o intuito de compreender essa realidade local de forma mais aprofundada, foram utilizados instrumentos que permitissem a coleta de dados diretamente com os sujeitos envolvidos no processo educativo, conforme descritos no subitem que segue.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Nesta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos principais: *a entrevista semiestruturada e a observação não-participante*.

A *entrevista semiestruturada* é uma conversação metódica que ocorre diretamente entre entrevistador e participante, possibilitando a coleta de informações verbais essenciais. Marconi e Lakatos (2003, p. 222) definem a entrevista como "[...] uma conversação realizada face a face, de maneira metódica, que oferece ao entrevistador as informações necessárias".

Neste estudo, optou-se por trabalhar com a entrevista semiestruturada no formato *individual*, utilizando perguntas previamente formuladas a partir de um roteiro com questões norteadoras (ver Apêndice B). A estrutura da entrevista foi planejada em duas partes: a primeira delas, focada em questões fechadas, e a segunda, em questões abertas.

A parte fechada da entrevista consistiu em um bloco de perguntas apresentadas em folha impressa, a qual foi preenchida pela pesquisadora. Este bloco incluiu itens relativos a identificação, atuação profissional, vínculo trabalhista, formação acadêmica, quantidade de alunos atendidos e deficiências desses alunos. A parte aberta da entrevista, composta por 13 questões, teve como objetivo coletar informações sobre o trabalho diário das professoras, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), os desafios enfrentados no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o compromisso das professoras com a inclusão escolar dos alunos. Duarte (2004, p. 216) observa que:

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante.

Além das entrevistas, foram realizadas *observações não-participantes* nas salas de recursos dos polos de atendimento da Educação Infantil. As observações ocorreram em dias e horários predefinidos, com o objetivo de obter informações sobre o espaço e as práticas pedagógicas.

Durante as observações nas SRM, foram realizadas também *observações assistemáticas*, captando informações sutis oferecidas pelos sujeitos envolvidos, por meio dos sentidos, sem interferência, e registrando com fidelidade as reações e emoções demonstradas. Marconi e Lakatos (2003, p. 222) explicam que essa técnica “[...] consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas”. Há que se considerar, também, a relação entre professores especialistas e alunos.

Marconi e Lakatos (2003) destacam que a técnica de observação auxilia o pesquisador a identificar e reunir informações consistentes sobre os fatores que influenciam o comportamento do indivíduo de maneira não consciente, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da perspectiva dos sujeitos. Durante a observação não participante, o pesquisador “[...] toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 222).

Por fim, a escolha de instrumentos adequados é essencial para uma pesquisa de abordagem qualitativa bem-sucedida. Esses instrumentos são responsáveis por capturar as nuances, complexidades e detalhes de um fenômeno e também por garantir a validade e a confiabilidade do estudo (Bardin, 2016). A seleção do(s) instrumento(s) deve ser feita com base no objetivo da pesquisa e nos dados que se deseja coletar, assegurando que a pesquisa alcance seus objetivos propostos e produza resultados significativos e confiáveis.

Após a descrição dos recursos utilizados para obtenção de informações das participantes da pesquisa, são relacionados os procedimentos aplicados para a coleta de dados.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Para a coleta de dados, a pesquisa foi inicialmente inserida na Plataforma Brasil, acompanhada da autorização da SME do município pesquisado, solicitada anteriormente por meio de ofício. Essa autorização foi necessária para a realização do estudo nas escolas do município que mantêm polos de AEE para crianças da Educação Infantil. Em seguida, a pesquisa foi submetida e avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), recebendo aprovação por meio do protocolo CAAE 74586423.4.0000.5501. De posse das devidas autorizações, incluindo o parecer favorável da SME, informou-se aos gestores das escolas sobre a pesquisa, para que a coleta de dados pudesse ser realizada. A resposta da SME do município, com parecer favorável para a pesquisa, corresponde ao Anexo A desta dissertação.

Não houve qualquer impedimento para que a pesquisadora tivesse acesso às escolas. As diretoras das cinco instituições visitadas autorizaram a entrada, tanto para a realização das entrevistas com as professoras especialistas, quanto para as observações nas Salas de Recursos Multifuncionais, envolvendo os alunos atendidos e as professoras responsáveis pelo atendimento. Também foram feitas observações quanto à estrutura das escolas, para melhor elaboração de suas características.

O contato telefônico das oito professoras participantes foi fornecido pela coordenadora do NAI. Todas elas aceitaram participar e colaborar com a pesquisa. Sendo assim, datas e horários para realização das entrevistas foram organizados em conjunto com as professoras.

No dia de cada entrevista, após o primeiro contato visual com as professoras, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), documento que garante

às participantes o sigilo de suas identidades e o direito de se retirar do estudo a qualquer momento, se assim decidirem.

Antes do início da coleta de dados, as participantes receberam explicações detalhadas sobre o tema, os objetivos e a justificativa da pesquisa. Nesse momento também foi esclarecida a finalidade da entrevista e seu processo de condução. Em seguida, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para leitura e assinatura das participantes.

3.4.1 Entrevista

A entrevista, realizada de forma individual, foi o primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados. As professoras foram informadas de que a entrevista seria dividida em duas partes, ambas conduzidas no mesmo dia e de maneira presencial. Numa das etapas da entrevista, suas falas seriam gravadas e, posteriormente, transcritas para análise. Isso aconteceu na 2ª fase. Durante a fase de coleta de dados, as professoras foram identificadas pela letra "P" (de professora), seguida de um número correspondente à ordem cronológica da entrevista, de 1 a 8.

Na 1ª parte da entrevista, foram feitas perguntas fechadas sobre dados pessoais e profissionais: identificação, atuação profissional, vínculo trabalhista, quantidade de alunos atendidos, tipo de deficiência dos alunos e formação acadêmica. As respostas foram registradas, pela pesquisadora, nas folhas impressas, com o objetivo de facilitar, posteriormente, a organização de todas as informações em uma planilha, para análise detalhada.

Na 2ª parte foram apresentadas 13 *questões abertas*, com o objetivo de coletar informações sobre o trabalho diário das professoras, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), os desafios enfrentados por elas no contexto do AEE e seu compromisso com a inclusão escolar dos alunos (Apêndice B). Durante esta fase, as respostas foram gravadas e posteriormente transcritas, para análise. Cada entrevista teve uma duração média de 30 minutos. Foram realizadas nas SRM dos polos, e apenas uma aconteceu na sala dos professores de um dos polos. A coleta de dados por meio das entrevistas foi realizada de 1º de novembro a 1º de dezembro de 2023.

3.4.2 Observação não-participante

Com o objetivo de avaliar as práticas pedagógicas utilizadas no AEE e suas contribuições para a Inclusão Escolar, as *observações estruturadas não-participantes*, nas cinco salas de recursos dos polos, foram agendadas com as professoras e tiveram duração de uma a

duas horas. Essas observações foram realizadas duas vezes por semana, às quintas e sextas-feiras, de 17/11 a 07/12 de 2023. O procedimento seguiu um roteiro conforme descrito no Apêndice C e os registros das observações foram anotados em um bloco de notas e, posteriormente, foram organizados em uma planilha, para análise. Nesta etapa da pesquisa, para diferenciar as professoras, elas foram identificadas pela letra 'P', seguida do mesmo número utilizado anteriormente nas entrevistas (1 a 8).

Essa abordagem sistemática possibilitou a coleta de dados em situações em que outras formas de levantamento ou comunicação não seriam viáveis.

Em suma, esses procedimentos foram adotados para a coleta de dados e informações, com o objetivo de embasar os resultados das observações e discussões. No subitem que segue são descritos os procedimentos adotados para a análise dos dados.

3.5 Procedimentos para análise de dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas e observações foram analisados com utilização da técnica de análise de conteúdo, estruturada por Bardin (2016). Foram retratados com base em elementos quantitativos, inferências e interpretação qualitativa. A análise de conteúdo é um método de investigação que visa formular inferências reproduzíveis e válidas a partir de determinados dados e aplicá-las a um contexto específico. Como ferramenta, sua finalidade é fornecer conhecimento, novas interpretações, novas abordagens e um guia prático para a ação. Segundo Bardin (2016, p. 91), trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para que a abordagem metodológica aconteça na perspectiva qualitativa, Bardin (2016) propõe uma organização da análise dividida sequencialmente em diferentes fases e organizadas em torno de três polos cronológicos: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

a) Primeira Fase: Pré-análise

Na pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante e atenta dos documentos a serem examinados, com o objetivo de promover a familiarização com o material coletado por meio de

entrevistas semiestruturadas, observações *in loco* e registros escritos. Após a transcrição dos depoimentos e a organização dos registros das SRM em uma planilha, as informações foram sistematizadas, abrangendo opiniões, concepções e práticas das professoras especialistas do AEE, bem como as estratégias pedagógicas desenvolvidas. Os dados qualitativos oriundos das entrevistas contribuíram para a interpretação dos fenômenos comunicacionais, enquanto as observações possibilitaram compreender a relação entre professoras e alunos, as práticas pedagógicas adotadas nas SRM e os recursos utilizados."

Na pré-análise, ao explorar o conteúdo, realizou-se uma leitura "flutuante" e cuidadosa dos documentos a serem analisados, para familiarização com o material coletado nas entrevistas semiestruturadas, observações *in loco* e registros escritos. Após a transcrição dos depoimentos e a compilação dos registros realizados nas SRM em uma planilha, as informações foram sistematizadas, abrangendo opiniões, concepções e práticas das professoras especialistas do AEE, além das estratégias pedagógicas desenvolvidas. Os dados de cunho qualitativo das entrevistas serviram às interpretações dos fenômenos da comunicação, e os dados coletados nas observações forneceram informações sobre a relação entre professores especialistas e alunos, práticas pedagógicas na SRM e recursos utilizados.

Este processo visou à sistematização das ideias e à organização dos dados. Conforme Bardin (2016, p. 125), "Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final". Nesta fase, as participantes passaram a ser identificados com a letra 'P', seguida de nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. Além disso, foram identificadas situações, necessidades e práticas favoráveis, que inspiraram a criação de um e-book (produto técnico) com propostas de práticas pedagógicas inclusivas. O sumário encontra-se no Apêndice E desta pesquisa.

b) Segunda Fase: Exploração do Material

Na exploração do material, foram aplicadas sistematicamente as decisões tomadas na fase anterior. Conforme Bardin (2016, p. 131), "Esta fase longa e fastidiosa consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas". Com base nas respostas das entrevistas das professoras especializadas, nas observações não-participantes realizadas nas SRM e considerando os objetivos desta pesquisa, foram identificadas e construídas as categorias emergentes a partir desses dados. A categorização envolveu recorte, classificação e organização dos dados,

identificando elementos comuns e/ou relevantes, permitindo a delimitação de categorias e subcategorias que representassem os temas emergentes da pesquisa. Bardin (2016, p. 148-149), afirma que “A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Essa identificação deu-se por meio de comparação e contraste dos dados, buscando, tanto as hipóteses inicialmente formuladas, quanto aspectos inesperados que surgiram durante a análise.

c) Terceira Fase: Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação

Nesta fase, os dados brutos foram transformados de forma a torná-los significativos e válidos. Segundo Bardin (2016, p. 131), “[...] o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. A interpretação dos dados foi discutida com base no referencial teórico adotado neste estudo.

Assim, a definição, identificação e estruturação do corpus seguiram uma metodologia sistemática, fundamentada no referencial teórico de Bardin (2016), o que assegurou uma análise rigorosa dos dados e a definição de categorias emergentes alinhadas aos objetivos do estudo.

Após a descrição e análise dos dados, com base nos critérios da análise de conteúdo foram estabelecidas as categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4- Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. O professor especialista do AEE	- Formação das professoras participantes; e - Experiências pessoais e profissionais das especialistas do AEE.
2. O atendimento do professor especialista	- Ações conjuntas: pedagógicas e relacionais; - Processo de sistematização do AEE na Educação Infantil; - Práticas pedagógicas nas SRM.
3. Obstáculos enfrentados pelas professoras especialistas	- Barreiras Institucionais - Desafios de atuação e formação
4. Novas perspectivas sobre as práticas	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na seção subsequente são apresentados os resultados obtidos e as respectivas análises em torno das categorias emergentes, buscando responder aos objetivos desta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta etapa, exploram-se as descobertas produzidas nesta investigação. Os resultados são contextualizados no panorama teórico, com ênfase nos fatores que contribuíram para esclarecer os desafios e as expectativas enfrentados pelas professoras especialistas em sua atuação e formação profissional e em sua prática com alunos com deficiência que recebem o AEE.

4.1 O professor especialista do AEE

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o professor do AEE deve ter formação inicial em docência e específica em Educação Especial. Suas principais atribuições incluem identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, serviços e estratégias para atender às necessidades dos alunos, além de avaliar a eficácia dos recursos utilizados e acompanhar a aplicação em diferentes contextos. É também responsabilidade do professor planejar e executar o plano de AEE, organizar atendimentos nas SRM e orientar professores e familiares sobre recursos pedagógicos, acessibilidade e tecnologias assistivas. Além disso, esse profissional deve articular-se com docentes do ensino regular e estabelecer parcerias intersetoriais para desenvolver estratégias inclusivas, promovendo a autonomia e a plena participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009a).

Para Shulman e Shulman (2016) um professor deve ser parte de uma comunidade profissional, preparado, disposto e capacitado para ensinar e aprender com suas experiências práticas. Dessa forma, o papel do professor especialista vai além do atendimento, pois envolve atuar em diferentes ambientes e realizar atividades que promovam a inclusão dos alunos.

Ensinar, nesse sentido, significa fazer com que alguém aprenda, destacando-se como uma ação estratégica essencial no processo de aprendizagem. Como pontua Shulman (2014, p. 205), “[...] o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”.

Nessa perspectiva, para desempenhar a função com eficácia, o professor especialista precisa desenvolver competências específicas que articulem uma *formação* sólida e contínua com *experiências* pessoais e profissionais significativas. Essas vivências não apenas enriquecem o entendimento teórico e prático das docentes, como também influenciam suas

escolhas e estratégias no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses aspectos são abordados na sequência deste texto.

4.1.1 Formação das professoras participantes

Com base no perfil das oito professoras participantes da pesquisa, foi possível identificar que todas têm a formação inicial requerida e experiência significativa na área educacional e no AEE, elementos importantes na condução do trabalho pedagógico e nas formas de acolhimento ao atendimento especializado.

Observa-se que 100% das professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município têm formação acadêmica de nível superior, atendendo às exigências do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Meta 15: “[...] todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área em que atuam” (Brasil, 2014). Entre as docentes, todas são formadas em Pedagogia, e 37,5% (três professoras) também têm formação de nível médio no curso de Formação de Professores (magistério).

Além disso, todas as professoras têm formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, conforme detalhado no Quadro 3 desta dissertação. A qualificação das docentes atende às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e à Portaria Municipal nº 76/SME/2017, que regulamenta a Educação Especial nas Unidades Escolares da Rede de Ensino Municipal. O art. 5º da portaria estabelece que “[...] o docente que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos, deverá ter formação na área da necessidade educacional específica ou formação em Educação Inclusiva”.

A formação acadêmica e as qualificações apresentadas pelas professoras que atuam no AEE são fundamentais para possibilitar um atendimento especializado de qualidade. Dessa forma, a formação constitui um pilar primordial para o exercício de suas funções, especialmente em um contexto que demanda práticas inclusivas e o atendimento a alunos com necessidades específicas. Como destaca Martins (2018, p. 129), “É importante considerar que a garantia de uma educação inclusiva, desde a educação infantil, requer a formação de professores qualificados, tanto no que se refere à formação inicial, como continuada”.

Tardif (2014) reitera que a profissionalização docente envolve interação entre saberes que, apesar de serem sociais, também apresentam características individuais. Essa subjetividade está intrinsecamente ligada à história de vida do professor e influencia seu estilo profissional,

tanto de forma positiva quanto negativa. Nóvoa (1992, p. 13) complementa: “Estar em formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Para compreender como esses conhecimentos são aplicados na prática, é fundamental explorar as experiências pessoais e profissionais das docentes, tema que é abordado no próximo subitem. A fim de manter a organização e garantir a diferenciação entre as professoras, elas são identificadas, nos próximos itens e subitens, pela letra 'P' seguida de um nome fictício, conforme especificado na Tabela 6.

4.1.2 Experiências pessoais e profissionais das especialistas do AEE

Os relatos das professoras deste estudo revelaram que suas trajetórias em direção à docência, especialmente na Educação Especial, foram moldadas por influências familiares, experiências pessoais e ampliadas por meio de cursos de graduação e pós-graduação. As histórias evidenciam, tanto convergências quanto diferenças, destacando o impacto das vivências individuais em suas escolhas profissionais e no engajamento com a área.

Nesse sentido, o especialista responsável pelo atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais realiza atividades que demandam formação e saberes específicos no campo da Educação Especial. Pansini (2018, p, 117) destaca a importância dessa experiência ao afirmar que “Essa gama diversificada de conhecimentos na área é imprescindível para que o professor de AEE desenvolva o ensino de conceitos científicos aos estudantes público da educação especial”.

Um ponto de convergência marcante entre as docentes é a influência de relações afetivas no despertar do interesse pela Educação Especial. A P Marta, por exemplo, foi inspirada, na infância, pela amizade com uma colega com Síndrome de Down, motivação que norteou toda a sua carreira. Similarmente, a P Helena destaca o impacto emocional de trabalhar com alunos com deficiências severas, o que a levou a valorizar os vínculos afetivos na prática pedagógica. Já a professora Joana, ao atuar como professora de apoio para um aluno autista, identificou na interação direta o gatilho para investir na inclusão educacional. Os relatos reafirmam o argumento de Nóvoa (2022) sobre a importância das relações interpessoais na construção da identidade docente, destacando as vivências pessoais e emocionais.

Tardif (2014) enfatiza que a formação docente deve estar conectada às realidades específicas do cotidiano escolar, preparando os educadores para contextos diversos e

desafiadores, como os encontrados na Educação Especial. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma formação que vá além do diploma de licenciatura, proporcionando uma base sólida para práticas pedagógicas que considerem, tanto os aspectos técnicos quanto as dimensões humanas e afetivas do ensino.

Por outro lado, há diferenças nas formas como essas influências foram incorporadas à prática profissional. Enquanto a P Marta teve uma trajetória contínua e direcionada pela amizade inicial, a P Helena precisou superar desafios emocionais relacionados ao trabalho solitário e ao esforço de construir vínculos com alunos. A P Rogéria, por sua vez, apresenta uma abordagem mais técnica, motivada pelo interesse em compreender os processos cognitivos dos alunos, inspirando-se em áreas como psicologia e neuropsicologia. Essa diversidade de caminhos reflete a multiplicidade de fatores que levaram as docentes a se especializarem, como destacado por Tardif (2014), que sublinha o papel das experiências diretas no desenvolvimento profissional, e como afirma Marcelo (2009, p. 11), “[...] o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

Ratificando essa ideia, Roldão (2007) ressalta que ser um profissional de ensino não se resume a um dom ou vocação, pois resulta da combinação de conhecimento específico e habilidades técnicas. Um professor qualificado, não apenas domina o conteúdo, mas também sabe mediá-lo e adaptá-lo aos alunos, o que exige sólido conhecimento científico e constante postura reflexiva sobre a prática.

Outro aspecto comum é o papel do apoio familiar como um facilitador. A P Mirian seguiu os passos dos irmãos mais velhos, que também atuavam na educação, e a P Letícia foi incentivada por uma amiga a iniciar a formação em Pedagogia, ainda que sem certeza inicial sobre a área. Essas influências reforçam a ideia de que as decisões profissionais não ocorrem isoladamente, mas em diálogo com o contexto social, conforme Marcelo (2009, p. 7) pontua: “[...] o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo [...] e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”.

Evidencia-se que a escolha da P Mirian e da P Letícia, pela Educação Especial, ratifica o compromisso do professor como agente ativo no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Alinhando-se a Tardif (2014), o processo de apropriação de saberes plurais pertinentes à docência constitui-se de modo social-relacional, dialógico, epistemológico.

Apesar das semelhanças, há diferenças significativas nas condições de acesso e continuidade na Educação Especial. A P Marta e a P Rogéria, por exemplo, possuem uma

formação sólida e experiências acumuladas ao longo de décadas, como professoras efetivas. Em contrapartida, outras docentes, como a P Maria e a P Letícia, ingressaram mais recentemente na área, atuando como professoras eventuais, motivadas por oportunidades pontuais ou convites. Essa disparidade revela desigualdades, tanto na formação inicial quanto nas oportunidades profissionais, o que pode influenciar o desenvolvimento de competências específicas para lidar com alunos com deficiência.

Já a P Daniela, com uma trajetória que alia experiência pessoal e profissional, destaca-se por sua motivação em atuar na Educação Especial a partir do diagnóstico de seu filho com autismo. Essa vivência, que a aproximou da pedagogia, fez com que mudasse de profissão. O percurso da docente evidencia a ideia de Huberman (1992), que pontua que o desenvolvimento de uma carreira docente não é linear, mas um processo dinâmico que envolve fases, retrocessos, momentos de avanços e discontinuidades.

A mudança na carreira da docente oferece um olhar diferenciado, fortalecendo o acolhimento e a compreensão individual das necessidades dos alunos. Como Tardif e Raymond (2000, p. 225) destacam, “A carreira é, portanto, [...] interações dos indivíduos e as ocupações; [...] elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem”.

Em convergência com as outras professoras, a docente compartilha o desafio de construir um ambiente inclusivo para seus alunos, e sua história pessoal traz uma perspectiva singular para o trabalho no AEE.

Foi possível observar que, independentemente das motivações e trajetórias, todas as professoras valorizam as relações interpessoais como alicerce para a prática docente inclusiva. Isso reforça a necessidade do apoio mútuo entre os profissionais e o desenvolvimento contínuo na profissão, como apontado por Nóvoa (2022, p. 67): “O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada”.

Assim, ao considerar a trajetória formativa e as experiências das professoras especializadas, torna-se relevante identificar os procedimentos adotados pelas professoras do AEE na Educação Infantil com relação às ações e ao processo para os atendimentos, bem como os possíveis desafios encontrados na prática, que se constitui mais um dos objetivos desta pesquisa. O próximo subitem aborda o atendimento do professor especialista e seus desdobramentos, cujos subitens detalham as ações conjuntas, o processo de sistematização e as práticas dessas profissionais.

4.2 O Atendimento do professor especialista

Na função do atendimento, o professor especialista que atua nas SRM deve desempenhar o papel de mediador da construção do conhecimento, na busca por garantir que as crianças com deficiência possam superar suas limitações, desenvolver suas potencialidades e acessar novos saberes. Como destaca Forgiarini (2013, pag.83-84), “[...] o profissional da educação especial torna-se o mediador entre a pessoa com deficiência e a construção do conhecimento, já que auxilia no planejamento de ações necessárias à obtenção do mesmo”.

Bruno e Nozu (2019) reforçam essa perspectiva ao enfatizar que o trabalho do professor especialista é vital para garantir que as crianças com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades, o que é um direito social fundamental.

É importante ressaltar, no entanto, que o atendimento realizado pelo professor especialista no AEE não deve ser confundido com “reforço escolar”. Forgiarini (2013, p. 82) esclarece que “As diferenças quanto à natureza do trabalho realizado no AEE e o realizado na sala de aula comum merecem ênfase, já que é necessário garantir que o trabalho realizado no AEE não substitua o realizado nas salas de aula regulares”. Trata-se, portanto, de um serviço complementar ou suplementar ao ensino regular, com foco em trabalhar as dificuldades específicas de cada criança em áreas determinadas, promovendo a inclusão e eliminando obstáculos que possam dificultar seu desenvolvimento e aprendizado.

As falas das professoras Marta, Rogéria e Helena corroboraram essa distinção, ao sublinharem o foco no desenvolvimento de habilidades específicas:

[...] nós não somos professores de reforço, nós trabalhamos voltados para as habilidades das crianças (P Marta).

[...] não vou dar o reforço, vamos trabalhar o desenvolvimento das habilidades para que se desenvolvam na sala regular (P Rogéria).

[...] AEE não é um reforço escolar. No AEE a gente vai trabalhar as dificuldades que a criança tem em determinadas áreas e aí a gente vai desenvolvendo e tem pessoas que acham que é imediato, não são imediatas, elas são a longo prazo (P Helena).

Ao AEE cabe a responsabilidade de oferecer as adaptações e estratégias necessárias para viabilizar a inclusão no ambiente escolar. No entanto, para que esse ensino seja efetivo e alcance resultados significativos, Pansini (2018, p. 85) destaca que a SRM “[...] deve contar principalmente com professor especialista em conhecimentos específicos nas diferentes áreas da educação especial, superando a formação em uma única área”.

Dessa forma, observa-se que o atendimento do professor do AEE na Educação Infantil deve ser mais do que oferecer suporte individualizado; ele é um agente no processo de inclusão, ao promover a autonomia das crianças com deficiência no ambiente escolar. Nesse contexto, a estimulação precoce destaca-se como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de habilidades desde a Educação Infantil, como enfatizaram as professoras Daniela e Helena:

[...] quanto mais cedo o diagnóstico, melhor. O aluno pode ser trabalhado em ambas as habilidades que ele precisa desenvolver [...]. Uma criança que ela é estimulada desde a educação infantil, seja ela *Down*, seja ela com autismo, com dislexia ou qualquer outro diagnóstico, se ela é estimulada desde a educação infantil, com certeza, quando ela estiver nas séries iniciais do ensino fundamental, vai ser muito diferente para ela e os avanços também que ela vai ter vão ser muito grandes (P Daniela).

Porque quanto mais cedo você descobrir o diagnóstico, melhor, para que possa começar já as intervenções, né? Principalmente no autista, a estimulação precoce em crianças pequenas é fundamental, né. [...] vamos estimulando essa criança, porque ela precisa de estímulos para ela se desenvolver, e lá na frente a gente vai ver os resultados, né. Sempre apoiar (P. Helena)

A literatura reforça essa perspectiva, destacando que a estimulação precoce adequada é importante para promover o desenvolvimento das crianças com deficiência. Nesse sentido, Mendes (2010) destaca a relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da inteligência, personalidade, linguagem e socialização, com estratégias específicas que atendam às necessidades de cada criança. Ratificando essas observações, Machado e Martins (2019, p. 754) apontam que “[...] a intervenção precoce é a melhor produtora de prognósticos positivos”.

Nessa perspectiva, as intervenções intencionais, tanto nos atendimentos especializados quanto nas atividades da sala regular, são essenciais para melhorar os resultados educacionais e sociais dessas crianças. No entanto, a fala da P. Daniela refletiu um pensamento crítico sobre a implementação da inclusão nas salas de aula, e a P. Letícia apontou que, embora o conceito de inclusão esteja amplamente discutido, a prática requer adaptações às necessidades dos alunos com deficiência:

Eu acho que a meu ver há professores que ainda não tentaram de tudo, profissionais que ainda não se atualizaram no tudo (P Daniela).

Bom, eu acho que inclusão, a gente não pode falar ‘inclusão, inclusão’, porque eu acho que não existe muito bem uma inclusão, né. Porque você vê em sala de aula, eu acho que as coisas deveriam *ser adaptadas* pra criança, o mesmo tema das outras, e muito frequentemente isso não acontece (P. Letícia).

Mantoan (2015, p. 79) critica a expectativa de alguns professores de que a formação docente ofereça fórmulas prontas para trabalhar com alunos com deficiência. A autora ressalta

que esses docentes esperam “[...] uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas”.

Corroborando essa visão, Martins (2018, p. 97) enfatiza que:

Muitos professores ainda não veem ou valorizam a diversidade e as diferenças como fator positivo na aprendizagem e interação entre os alunos, mostrando que as formações previstas nas leis possam não estar acontecendo, de uma forma a contemplar aspectos importantes, ou essenciais, para a inclusão.

Assim como Martins (2018), essa pesquisadora sustenta que é necessário investir na preparação de profissionais para que venham a atuar no ambiente regular de ensino com alunos com deficiência, o que torna urgente a apresentação de propostas de formação continuada para esses professores no nível das próprias secretarias de educação ou mesmo de cada unidade escolar estruturar-se para oferecer tal formação. Não de outra forma, é possível almejar uma articulação mais efetiva entre o AEE e o ensino regular, com o objetivo de superar práticas e conceitos equivocados que limitam a implementação da inclusão escolar efetiva.

Em consonância, a Resolução CNE/CP de 2015, em seu art. 2º, orienta que a formação inicial e continuada deve ser considerada para que seja possível atender às necessidades dos alunos em todas as modalidades da educação básica (Brasil, 2015b). Nesse contexto, é fundamental que os educadores aprofundem seus conhecimentos sobre as deficiências mais recorrentes entre os estudantes, favorecendo uma compreensão mais clara e aprofundada das diferenças presentes no ambiente escolar.

Compreender essas diferenças também implica refletir sobre os conceitos de integração e inclusão, que historicamente têm orientado práticas e políticas na educação de alunos com deficiência. Segundo Mantoan (2015), no contexto escolar o termo integração refere-se à inserção de alunos com deficiência em escolas regulares, podendo também se referir a grupos de alunos com deficiência em instituições especiais. Na visão de Sasaki (2006), no modelo da integração o estudante teria apenas a garantia de estar presente, cabendo a ele o esforço para acompanhar a turma. Corroborando com o pensamento de Sasaki, Forgiarini (2013, p. 21) enfatiza: “Segundo esse modelo só se consideravam integrados aqueles estudantes com deficiência que conseguiam adaptar-se à classe comum como essa se apresentava, portanto sem modificações no sistema de ensino”.

Refletir sobre integração e inclusão significa, acima de tudo, considerar o outro, compreender sua realidade e, a partir disso, repensar posturas. Para Mantoan (2015, p. 34):

A diferença, na compreensão mais geral, “é o que o outro é” — ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente, [...] “é o que está sempre no outro”, que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão. A identidade “é o que se é”, como afirma o mesmo autor — sou brasileiro, sou negro, sou estudante...

Nessa perspectiva, Martins (2018) reforça a importância da Educação Infantil como etapa fundamental no processo de inclusão, auxiliando as crianças na aquisição das habilidades necessárias para seu desenvolvimento pleno e para sua formação social. Para tanto, é essencial que o atendimento seja realizado de maneira adequada pelo professor do AEE. Assim, como pontua Forgiarini (2013, p. 55), “Faz-se necessário, refletir sobre o papel da escola no processo inclusivo e, assim, verificar como as ações desenvolvidas em prol da inclusão determinam a forma de perceber os sujeitos incluídos”. Com base nessa reflexão, é relevante saber como as ações conjuntas no AEE estão sendo conduzidas no município pesquisado, abordando suas estratégias e desafios.

4.2.1 Ações conjuntas: pedagógicas e relacionais

Diante da realidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil do município pesquisado, emergem questionamentos relevantes: Como estão sendo conduzidas as ações e iniciativas de relacionamento entre as professoras do AEE e as famílias? De que forma estão sendo conduzidas as ações pedagógicas conjuntas entre as professoras especialistas e os professores da sala regular? Como se efetivam as trocas de informações entre as professoras do AEE? Considerando tais questionamentos, é importante compreender as ações e estratégias adotadas pelas professoras do AEE na Educação Infantil. Neste subitem busca-se explicar o assunto.

Destaca-se, primeiramente, a importância de envolver as famílias no acompanhamento das atividades e atendimentos. Pacco e Cia (2019, p. 11) consideram que “[...] a troca de informações entre família e escola é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, principalmente na primeira infância”. Nesse sentido, o envolvimento familiar torna-se indispensável, e as professoras relataram suas experiências, evidenciando que, apesar dos desafios, a relação pode gerar bons resultados. A dinâmica envolvendo família, escola e atendimento especializado para crianças com deficiência requer ações e investimento pessoal das professoras para garantir resultados positivos no atendimento aos alunos. A P. Marta e a P.

Daniela confirmaram que as ações e iniciativas de relacionamento entre família e escola, embora desafiadoras, também podem ser consideradas produtivas:

Eu diria que é um grande desafio, sabe? Mas é uma área que eu gosto muito, as famílias, elas vêm para nós muito melindradas (P Marta).

É bem produtiva e todo final de atendimento eu faço um breve resumo do como foi o atendimento, passo pra mãe como foi, quais as evoluções, quais as dificuldades, o que ela pode fazer para ajudar (Daniela).

A P Marta explicou como são definidas as diretrizes para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, destacando o papel do vínculo com as famílias, e a P Rogéria enfatizou a importância dessa relação:

Há famílias, assim, que vem para a entrevista e ela já vem dizendo: “Ah professora! meu filho já faz todos os atendimentos clínicos”. Então na entrevista a gente explica muito bem qual é o nosso trabalho (P Marta).

Os pais dos alunos que vêm pra gente, eles precisam de um acolhimento também, né. [...] e a gente consegue ter esse relacionamento [...]. Eu acho importante esse acolhimento com os pais e você criar esse vínculo, porque daí é em conjunto. [...] eu fazendo aqui, eu os orientando a fazer em casa. Aí esse desenvolvimento, ele amplia muito mais né (P Rogéria).

Conforme destacado pela professora Rogéria, oferecer suporte contínuo às famílias e realizar intervenções pedagógicas sensíveis são *ações cruciais* para construir um ambiente inclusivo e ampliar a possibilidade de participação das famílias no processo de desenvolvimento da criança. O envolvimento das famílias, aliado ao planejamento eficaz do *professor*, fortalece a inclusão e garante melhores condições de aprendizagem para os alunos com deficiência. Como ressaltam Pacco e Cia (2019, p. 9), “[...] percebe-se a importância deste estabelecer um planejamento, bem como, envolver a família nessa ação”.

Além disso, é importante destacar a ampliação do papel do profissional de Educação Especial. Forgiarini (2013, p. 85) pontua: “É importante, também, considerar que houve uma ampliação do papel do profissional em educação especial dentro do espaço escolar [...]. É necessário que pensemos em outra dimensão evocada quando nos referimos ao termo multifuncional”. A autora observa que o termo "multifuncional" refere-se à variedade de ações que esses profissionais podem realizar, além do atendimento individual aos alunos. Essas diversas *ações* incluem: acompanhamento de processos nas salas de aula regular, organização de espaços que favoreçam a interação entre turmas, desenvolvimento de projetos específicos, assessoria a outros professores e contato com familiares e outros profissionais que trabalham com os alunos (Forgiarini, 2013).

O Decreto 7.611, art. 3º estabelece diretrizes para o professor do AEE, como:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2011, p. 3).

Diante desse conjunto de ações, Pansini (2018, p. 130) afirma que “[...] trata-se, portanto, de um profissional sobrecarregado de funções”. Sobre as ações com os professores da sala regular, as especialistas Joana, Letícia e Rogéria destacaram que é possível realizar adaptações pedagógicas em conjunto, considerando as necessidades individuais dos alunos, propondo sugestões e realizando intervenções:

Quando os professores da sala regular procuram a gente, a gente orienta sim, tem que orientar eles, né, a certos tipos de adaptações (P Joana).

A gente [...] tá intervindo, tá passando informações, tentando ajudar nas atividades pra ter realmente essa inclusão (P Letícia)

Nós orientamos os professores da sala regular como fazer essas adaptações [...] analisando o que aquela criança necessita para o seu desenvolvimento (P Rogéria).

Pondera-se, no entanto, que o currículo da escola deve ser ajustado sempre que necessário, de modo a adaptá-lo e adequá-lo às necessidades das crianças com deficiência. Essas adaptações criam oportunidades educacionais que permitem ao professor atender de forma eficaz as demandas específicas de seus alunos. Para Martins (2018, p. 75), “A adaptação curricular não sugere a elaboração de um novo currículo, mas sim a sua adequação para que se torne mais dinâmico e passível de ampliação, a fim de atender a todos”. Contudo, a P Helena ressaltou que a construção dessa parceria ainda enfrenta desafios, devido à falta de um vínculo mais sólido entre os profissionais:

Essa troca do professor regular com o professor de AEE, não tem esse elo, ainda não tem esse vínculo. Acho que talvez não “entenderam” a importância do trabalho do AEE, que vai beneficiar muito. Porque não é uma disputa, não é eu sou o melhor, eu desenvolvo melhor e eu não, não é uma fragilidade, não é um eu não consigo. É simplesmente uma troca em benefício e em prol da criança (P Helena)

Figueiredo e Silva (2022) abordam essa problemática, afirmando que, devido ao trabalho diferenciado realizado nas Salas de Recursos, alguns professores das classes regulares criticam o AEE com base em percepções errôneas sobre o que realmente ocorre. Eles explicam

que, “Como o AEE desenvolve um trabalho diferenciado das salas de aula regular, muitas vezes os outros professores fazem críticas ao que eles acham que seria a atividade nas SRM. Alguns acham que o trabalho do AEE é leve, ou seja, com poucas exigências” (Figueiredo e Silva, 2022, p. 11). Essas reflexões mostram a necessidade de fortalecer a parceria entre os professores regentes e os especialistas do AEE, promovendo práticas colaborativas que garantam uma inclusão escolar efetiva. Atuando nessa área, a pesquisadora observa que cabe a escola e ao corpo docente abraçarem o compromisso de desenvolver ações educativas que atendam às necessidades e limitações específicas de cada aluno, tendo em vista que o sistema educacional deve mitigar as desigualdades existentes, em vez de reforçá-las, em comum acordo com Mantoan (2015).

Quanto às ações de troca de informações e ao relacionamento entre as professoras do AEE, elas destacaram:

Então, nós aqui na rede, as professoras do AEE, somos bem prestativas uma com a outra. Se você precisa [...] “nossa, olha, eu estou com um caso assim, você estuda esse caso comigo? Vamos ver o que a gente pode estar fazendo pra eu conseguir que essa criança desenvolva essa tal habilidade que ela tá precisando, mas tá difícil. Ah, tá bom, vamos fazer junto, tem uma ideia” então há muita troca de experiência, isso é importante (P Rogéria).

[...] a gente troca mensagens e a gente também tira muitas fotos da criança fazendo atividades a gente troca também até os materiais. {...} fala que está dando certo, né e é uma troca (P Maria).

[...] nós fazemos trocas, né, os avanços. A gente também tem um grupo onde a gente se comunica diariamente, né. Onde a gente posta também tudo aquilo que a gente consegue coletar de foto ou de trabalhos que de repente que você fez de uma maneira, no caso, deu certo (P Daniela).

Percebe-se que as três professoras ressaltaram a importância da colaboração e da troca de experiências entre elas. A P Rogéria mencionou como as professoras se ajudam mutuamente na análise de casos e no desenvolvimento de habilidades das crianças. A P Maria enfatizou a troca de materiais e a documentação do progresso dos alunos, compartilhando estratégias que, na visão da docente, têm funcionado. A P Daniela complementou, mencionando um grupo de comunicação que utiliza o *WhatsApp* para trocar informações diariamente sobre atividades e avanços, reforçando a ideia de um aprendizado coletivo e colaborativo. Juntas, elas ressaltaram que essa interação é crucial para o desenvolvimento das crianças atendidas.

Nesse sentido, *as ações de trocas* entre as professoras do AEE promoveram o desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, potencializando o atendimento às

necessidades das crianças. Concorda-se com Vygotski (1991)⁹, quanto ao fato de que os indivíduos aprendem e se desenvolvem por meio da interação, uns com os outros, e fazendo uso de ferramentas externas. Isso lhes permite transformar-se e, como sujeitos ativos, transformar a realidade, criando novas abordagens para a realidade concreta.

A análise dessas relações contribuiu para a compreensão de como as interações entre os profissionais poderão impactar o processo de sistematização dos atendimentos, melhorando o rendimento escolar e a adequação dos alunos às atividades em sala de aula.

No subitem 4.2.2 a discussão é aprofundada, com foco nas transformações ocorridas nesse processo, enfatizando-se a influência do laudo médico e dos encaminhamentos para o AEE.

4.2.2 Processo de sistematização do AEE na Educação Infantil

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que tem evoluído consideravelmente ao longo dos anos, em resposta às demandas das políticas públicas e às mudanças sociais e educacionais. No município estudado, as transformações no processo de sistematização do AEE impactam diretamente o trabalho das professoras especialistas na Educação Infantil. Este subitem e seus desdobramentos exploram como essas mudanças, especialmente no que se refere à interferência do laudo médico e aos critérios de encaminhamento, moldam o acesso e a qualidade do atendimento oferecido às crianças com deficiência.

a) A influência do laudo médico

As percepções das professoras entrevistadas, quanto às mudanças no processo de sistematização do AEE são valiosas, pois elas trouxeram perspectivas pertinentes sobre temas como as exigências de laudos médicos e a influência de políticas públicas, incluindo a Lei Orçamentária Anual (LOA), no acesso ao AEE.

⁹ Lev Vygotsky, psicólogo russo conhecido por suas contribuições à teoria do desenvolvimento cognitivo e à pedagogia, enfatiza a importância da interação social na aprendizagem. O nome do autor aparece ao longo do texto grafado como Vygotsky ou Vygotski, dependendo da transliteração utilizada em cada obra referenciada. Essas variações ocorrem devido às diferentes formas de transliteração do alfabeto cirílico para outras línguas, bem como às escolhas editoriais nas traduções de suas obras. Portanto, as referências referem-se ao mesmo autor.

A Professora Marta, que tem vasta experiência na rede municipal, discorreu sobre o histórico das mudanças no processo de disponibilização do AEE no município, ao longo dos anos:

[...] passou por mudanças. Então, para te responder, eu vou voltar um pouquinho. O primeiro observador em relação à criança com dificuldade ou com deficiência, era o professor de sala de aula. Continua sendo, só que hoje, mais indiretamente. Por quê? Porque antes, o professor observava, fazia uma ficha de encaminhamento para o NAI, que é o Núcleo de Apoio à Inclusão. Os profissionais do NAI e as escolas observavam essa criança, faziam um contato com os pais e a partir disso, a criança que não tinha laudo, a família ia procurá-lo (P Marta).

Logo, a mudança na dinâmica de observação e encaminhamento dos alunos tem gerado consequências não vivenciadas anteriormente. Tradicionalmente, os professores de sala de aula eram os primeiros a identificar dificuldades ou deficiências nas crianças, observando e encaminhando os casos para o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). Embora esse papel de observador inicial ainda exista, a P Marta destacou que ele se tornou mais “indireto” ao longo do tempo, refletindo uma transformação nos procedimentos de identificação. Sobre essa questão, Machado e Martins (2019, p. 754) discutem um procedimento semelhante ao adotado no município pesquisado, conforme descrevem em sua pesquisa:

[...] alguns alunos já chegam com o laudo médico, mas, em geral, a avaliação inicial das crianças é realizada a partir da “suspeita” da professora regente. Em seguida, é um profissional (psicólogo) do núcleo de Educação Especial que efetiva essas avaliações. Não há um modelo de referência para a professora realizar suas avaliações. Nesse processo, sua opinião é a segunda opção. O que percebemos é que o papel do profissional da Secretaria de Educação tem cumprido a função de “laudar” os identificados.

Nesse contexto, a problemática apresentada, tanto pela P Marta, quanto pelos autores, é a valorização do saber clínico, frequentemente sobreposto às observações e percepções das professoras regentes. No que se refere ao diagnóstico das crianças que recebem o AEE na Educação Infantil da rede municipal, destaca-se o expressivo número de crianças diagnosticadas com TEA, conforme indicado na Tabela 2 desta dissertação. Os dados estatísticos apresentados podem gerar certa inquietação, levando a reflexões sobre erros do passado relacionados à produção do fracasso escolar e aos primeiros movimentos das salas de recursos e/ou classes especiais implementadas nas décadas de 1970 a 1990. O fato de 91 crianças, em fase de desenvolvimento e estruturação das funções psíquicas, possuírem laudo ou hipótese diagnóstica de TEA é preocupante e levanta o questionamento: será que todas, de fato, apresentam essa condição?

A preocupação também é evidenciada por Machado e Martins (2019, p. 755), que, em seu estudo, discutem a questão do número de alunos diagnosticados com autismo e apontam que "Apesar de o diagnóstico realizado precocemente favorecer a criança, que passa a receber o tratamento adequado, este número é considerado muito alto, em se tratando da Educação Infantil". Os mesmos autores (p. 754) reforçam a importância de uma avaliação que considere o posicionamento do(a) professor(a) do AEE, ao afirmarem: "Se essa prática se iniciasse com uma avaliação sistemática/formal da professora do AEE, veríamos uma prática muito mais voltada para a escola, com outros desdobramentos. Há que se pensar no empoderamento baseado em cooperação, formação e redes de apoio".

Destaca-se a necessidade de maior suporte no processo de identificação dos alunos, reconhecendo o posicionamento dos docentes como parte essencial da inclusão em uma perspectiva compartilhada (Mantoan, 2015). Para tanto, é fundamental a articulação entre professores, famílias e profissionais da saúde, de modo que o diagnóstico seja fruto de uma análise colaborativa, considerando, tanto as especificidades clínicas, quanto as evidências observadas no contexto escolar. Paradoxalmente, no âmbito municipal, as professoras Marta e Daniela explicaram como o processo para o atendimento tem mudado significativamente:

Hoje há uma grande diferença, né? Hoje, devido ao LOA¹⁰ que as famílias procuram, que é o benefício, né para eles terem o benefício. As famílias já estão procurando esse laudo, tá. Então hoje está vindo de lá para cá, a família procura o laudo[...] a partir deste laudo, é encaminhado para o NAI e o NAI nos repassa como professores do AEE (P Marta).

Os alunos, eles são indicados, né. Eles passam pelo NAI e aí eles vêm com o encaminhamento para mim [...] e aí eu vejo qual a necessidade da criança, segundo o laudo (P Daniela).

Após as falas da P Marta e da P Daniela, ficou claro que as famílias têm buscado ativamente o laudo diagnóstico, antes mesmo de a escola iniciar qualquer observação, o que evidencia uma mudança no fluxo de informações e gera consequências. A P Marta foi mais direta ao abordar o benefício relacionado à LOA, e a P Daniela limitou-se a mencionar que os alunos eram "indicados", referindo-se ao programa assistencial.

Essa transformação no atendimento é impulsionada pela Lei Orçamentária Anual, cuja criação e institucionalização são responsabilidades do Governo Federal. Contudo, sua execução envolve a colaboração de diversas esferas de governo, incluindo Estados e Municípios, para

¹⁰A Lei Orçamentária Anual (LOA) é uma legislação prevista pela Constituição Federal do Brasil, de 1988. É elaborada anualmente pelo Poder Executivo (Presidência da República) e precisa ser aprovada pelo Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal). O objetivo da LOA é estabelecer as receitas e despesas do governo federal para o próximo ano, assegurando planejamento e transparência na aplicação dos recursos públicos.

garantir que os recursos sejam alocados conforme as necessidades e prioridades estabelecidas, especialmente na Educação Especial.

Pode-se inferir que essa mudança está vinculada aos benefícios e recursos previstos pela LOA para alunos com deficiência, levando as famílias a buscarem o *laudo diagnóstico*, prevendo assegurar acesso a esses recursos. Esse processo reflete o impacto das políticas públicas na implementação do AEE. Além disso, conforme ressaltado pela P Marta, na anamnese são coletadas informações sobre os atendimentos clínicos já oferecidos à criança.

A obrigatoriedade do “laudo” é uma questão delicada e até controversa, uma vez que o AEE é considerado um atendimento pedagógico, e não clínico. Portanto, não se deve exigir um laudo médico (diagnóstico clínico) de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O laudo, quando presente, deve ser tratado como um documento complementar, utilizado apenas quando a escola julgar necessário. O direito à educação não deve ser condicionado a essa exigência, conforme pontua a Nota Técnica nº 04 / 2014 do MEC/SECADI/DPEE, que dispõe sobre a Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (Brasil, 2014b, p. 3):

Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Nessa perspectiva, para que a escola identifique seus estudantes como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e os inclua no Censo Escolar, diretores e gestores não precisam exigir um laudo médico, pois o AEE é de natureza educacional. A Nota Técnica nº 04/2014 esclarece que “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico” (Brasil, 2014b, p. 3). Assim, a inclusão desses alunos no Censo Escolar deve seguir as orientações da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009a).

Machado e Martins (2019, p. 754) reforçam essa preocupação ao pontuarem que, “Apesar de o laudo médico não ser mais legalmente utilizado como critério de seleção para que possa receber o AEE, este ainda se faz presente no dia-a-dia de quem atua junto às crianças”. No entanto, também alertam para os desafios dessa prática: “[...] a não exigência do laudo

avança na medida em que não discrimina e permite oportunidade, mas é retrocesso quando não há estrutura para a demanda”.

Diante desse cenário, pode-se conjecturar que a prefeitura, possivelmente, utiliza o laudo como uma forma de “controlar” ou “limitar” o número de alunos que recebem o atendimento. Essa estratégia, embora prática, pode ter implicações para a qualidade do atendimento oferecido.

A obrigatoriedade ou valorização excessiva do laudo médico revela um dilema no âmbito educacional: ao mesmo tempo em que pode garantir acesso a benefícios e recursos, pode também limitar a autonomia da escola e a inclusão educacional. Dessa forma, a questão se entrelaça com os critérios de encaminhamento dos alunos para o AEE, abordados no próximo tópico, que examina como as diferenças estruturais nos polos impactam no atendimento.

b) Encaminhamento dos alunos para o AEE

As regras atuais para o encaminhamento dos alunos ao AEE são definidas pela Coordenação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) do município, que estabelece etapas claras para a disponibilização do atendimento aos alunos com deficiência, já referenciadas com detalhes no item 2.3 desta dissertação.

Além disso, a coordenação do NAI argumenta que, se houver horários disponíveis na grade do polo, é possível aumentar o número de atendimentos por semana (NAI, 2024). A flexibilidade mencionada está regulamentada pela Portaria Municipal de 2017, em seu artigo 3º, letra b (Portaria 76/SME/2017).

No que diz respeito ao número de atendimentos oferecidos aos alunos nas SRM, a legislação brasileira que define as diretrizes para o AEE não estabelece um número exato, delegando essa decisão ao docente. Entretanto, a Política de Educação Especial determina que o AEE deve ser realizado no contraturno escolar, com o tempo de atendimento ajustado às necessidades específicas de cada criança, conforme disposto na Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009a) e no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Sobre o assunto, Figueiredo e Silva (2022, p. 8) expõem que “O professor é quem organiza seu cronograma de atendimentos de acordo com as características dos problemas apresentados pelo alunado”.

Embora a legislação permita certa flexibilidade na definição do número de atendimentos no AEE, a autonomia do professor do AEE para decidir sobre a quantidade de atendimentos, a

organização dos grupos, entre outros aspectos, é, por um lado, um ponto muito positivo. Contudo, também apresenta obstáculos relativos à aplicação de sua prática docente.

Nesse contexto, a P Marta trouxe para reflexão a falta de oportunidades para o acompanhamento dos alunos na sala regular, destacando que essa lacuna prejudica a inclusão. A situação é agravada pela limitação de horário das professoras do AEE, que trabalham apenas em um período (manhã ou tarde):

[...] acho que a nossa prática, ela ainda não contribui de maneira efetiva para a inclusão do aluno no ensino regular. Já começa pela carga horária, né. O AEE, o professor de AEE, ele tinha que ter contato com a criança tanto durante o atendimento quanto no contraturno (na sala de aula) e nós não temos (P Marta).

A ausência de momentos específicos para essa interação compromete a efetividade do processo inclusivo, evidenciando a necessidade de ajustes nas políticas educacionais que regulamentam a prática docente do AEE. O posicionamento da P Marta converge com o que Forgiarini (2013, p. 59) afirma:

[...] faz-se necessário o acompanhamento contínuo do processo educativo pelos educadores especiais, assessorando e orientando os professores e oferecendo suporte[...]. O trabalho pedagógico visa não só a inclusão social destes alunos, mas, prioritariamente, a inclusão escolar e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Dessa forma, Figueiredo e Silva (2022) destacam que, apesar de o professor especialista ter a responsabilidade de organizar seu cronograma de atendimento considerando as particularidades e necessidades de cada aluno, a prática cotidiana revela um paradoxo sobre as práticas docentes que seriam as adequadas. A inclusão exige flexibilidade e adaptabilidade, e os professores frequentemente se veem obrigados a adotar um enfoque técnico que priorize controle, limitação e objetividade, o que contrasta com a adaptabilidade necessária para promover a inclusão efetiva.

Conforme aponta Pansini (2018, p. 41), a ausência de interações conjuntas entre os professores pode comprometer essa prática, pois há “[...] dificuldade de trabalho conjunto entre o professor especial e o professor regular, tendo em vista as dificuldades em compartilhar horários e planos de aula”. Machado e Martins (2019, p. 755-756) pontuam que “Parece mais coerente com a perspectiva de inclusão escolar a ideia de que a professora especialista se dirija e atenda às crianças juntamente com a professora regente, no espaço da sala de aula comum, dividindo e ampliando saberes”. Na mesma linha, Figueiredo e Silva (2022, p. 4) destacam que “[...] o AEE, por si só, não garante a integralidade da inclusão, pois não engloba a completude do sujeito que tem uma deficiência”. Para tanto, é fundamental que as políticas educacionais do

município contemplem essa questão, buscando implementar práticas mais eficazes para erradicar a polêmica trazida na fala da professora Marta.

Apesar dos desafios mencionados, o município demonstra um avanço significativo ao oferecer o AEE na Educação Infantil, academicamente menos abordado que no Ensino Fundamental. Uma busca no portal OASISBR (junho/2024) evidenciou essa discrepância, com 628 publicações sobre o AEE no Ensino Fundamental, contra apenas 246 na Educação Infantil.

Diante desse contexto, para facilitar a compreensão do atendimento oferecido aos alunos com deficiência em cada polo, foram analisadas as respostas das professoras entrevistadas, que revelaram diferenças e semelhanças na organização dos dias e horários. Com o intuito de sintetizar as informações, foi elaborado o Quadro 5, visando apresentar a estruturação dos atendimentos realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), detalhando o tempo e a frequência dedicados ao AEE para alunos com deficiência em diferentes polos.

Quadro 5 – Estruturação dos atendimentos nas SRM

Polo	Atendimento aos alunos com deficiência
1	1 hora, 2 vezes por semana e outros por 2 horas, 1 vez por semana;
2	2 horas, 1 vez por semana ou de acordo com a disponibilidade dos pais: por 1 hora, 2 vezes por semana;
3	2 horas, 1 vez por semana ou 2 vezes na semana (terças e quintas) por 1 hora;
4	2 horas, de 1 a 2 vezes por semana, coordenado com a família; e
5	1 hora, 2 vezes por semana.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De maneira geral, as professoras relataram uma organização com variações de uma ou duas horas por semana, ajustadas conforme a disponibilidade das famílias e as necessidades das crianças, o que parece ser uma prática adotada nos polos analisados. Conforme Figueiredo e Silva (2022, p. 9): “[...] a gestão desenvolvida no trabalho com o AEE é muito particularizada a cada SRM, pois cada professor adequa o *modus operandi* de forma bem específica para lidar com [...] a sua tarefa”. No entanto, a professora Rogéria (Polo 4) expressou sua opinião sobre o impacto das sessões de duas horas consecutivas:

Eu acho muito cansativo para eles 2 horas num dia só, eles começam a chegar a um momento que não estão mais assimilando (P Rogéria).

Essa questão reforça a importância do engajamento do professor(a) na construção de um planejamento dinâmico, atrativo e envolvente, que motive as crianças a participarem das atividades, como sugerem Pacco e Cia (2019). No entanto, Pansini (2018) aponta um desafio

significativo: a qualidade da formação dos professores do AEE, especialmente no domínio de conhecimentos científicos que permitam a organização de propostas pedagógicas efetivamente desenvolventes.

Contudo, há consenso entre as professoras sobre o atendimento ocorrer no contraturno escolar, garantindo que não haja sobreposição com o período regular de aula. A prática foi destacada pelas professoras Maria (Polo 3) e Mirian (Polo 5):

Por período, cada criança vem no horário contrário do período regular em que estuda (P Mirian).

É um horário de contraturno, porque de manhã a criança estuda, né, faz Educação Infantil, e à tarde vem pra sala de AEE (Maria).

No que se refere a divisão por período, o serviço está em consonância com as Diretrizes Operacionais para o AEE na modalidade de Educação Especial, que reafirmam a importância do atendimento, em local apropriado e estabelecem, no art. 5º, que o AEE é oferecido, preferencialmente, na sala de recursos multifuncionais da mesma escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno das aulas regulares, complementando, mas não substituindo, a participação nas classes comuns (Brasil, 2009a). A Portaria 76/SME/2017, que dispõe sobre a regulamentação da Educação Especial nas unidades escolares da rede de ensino municipal, estabelece, em seu art. 3º, o *direito* aos atendimentos em horas/aulas semanais, que devem ser ministradas em turno inverso ao de frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular. Nessa perspectiva, Martins (2018, p. 46) enfatiza que:

[...] a defesa do direito de frequentar a classe comum e o AEE no contraturno escolar foi propagada por movimentos favoráveis à inclusão, visando, ao aluno, a frequência em ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais e em idade cronológica própria, de forma a garantir o cuidado das especificidades de sua deficiência em período contrário ao da sala comum, com professor especializado.

Entretanto, como aponta Martins (2018, p. 69), a transição para o ambiente escolar requer uma preparação cuidadosa, destacando o acolhimento como aspecto central para o atendimento adequado:

[...] o universo das instituições de educação infantil será um outro espaço para as crianças, diferente do contexto familiar e, para um acolhimento que atenda às suas necessidades, será preciso que toda a equipe de profissionais das instituições esteja preparada para recebê-las, independentemente de sua deficiência.

Forgiarini (2013) argumenta que, à medida que a escola começa a fazer as adaptações necessárias em seus espaços físicos e pedagógicos para receber alunos com deficiência, amplia-

se o conceito de inclusão. Nesse contexto, Martins (2018) reforça que o AEE é um direito essencial para a implementação da política de inclusão, ao garantir às crianças o direito à igualdade. Em consonância, Nascimento (2019, p. 80) ressalta que: “A Inclusão não pode ser pensada de forma desconexa da realidade brasileira, que precisa garantir a concretização dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988”.

Apesar desses avanços conceituais e legais, observa-se que, muitas vezes, a ausência do AEE na própria unidade escolar onde o aluno está matriculado pode se tornar uma barreira significativa ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento da aprendizagem. Esse serviço, com caráter complementar e/ou suplementar, é indispensável para apoiar o aprendizado na escola regular. Essa problemática está alinhada com esta reflexão de Nascimento (2019, p. 96): “Todavia, não se pode perder de vista o distanciamento entre o que se registra como orientação do sistema e o que se efetiva nas instituições escolares”. Nesse sentido, destaca-se a relevância do atendimento prestado pelas professoras especialistas da rede municipal, sobretudo para garantir que as crianças com deficiência recebam o apoio necessário de forma contínua.

Embora haja desafios, Pacco e Cia (2019, p. 14) enfatizam a relevância do atendimento, principalmente na fase da Educação Infantil, e pontuam que “[...] nesse espaço ocorre o desenvolvimento de habilidades de forma individual, algo que em muitos casos não pode ser realizado dentro da sala de aula comum”. O atendimento especializado é crucial para complementar as práticas da sala comum e potencializar o aprendizado das crianças com deficiência. Assim, ressalta-se a importância de práticas que garantam equidade e acessibilidade, promovendo a igualdade de oportunidades e a autonomia dos alunos (Brasil, 2008a).

No subitem que segue, abordam-se as práticas pedagógicas oferecidas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

4.2.3 Práticas pedagógicas nas SRM

O esforço para entender e definir o conceito de prática pedagógica tem sido alvo de pesquisas e debates no campo da educação, fundamentado em diferentes perspectivas teóricas e em políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008. A referida política propõe uma mudança paradigmática nos conceitos e práticas da Educação Especial brasileira, estabelecendo diretrizes específicas para direcionar o processo educacional inclusivo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse novo paradigma, os princípios da Educação Inclusiva desafiam as abordagens uniformizadoras, promovem práticas pedagógicas que respeitem, valorizam a singularidade de cada criança e exigem a criação de um modelo escolar que assegure a entrada e permanência de todos os alunos nas escolas (Mantoan, 2015).

O Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, reafirma as diretrizes da PNEEPEI e da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. O documento determina que o AEE deve focar na identificação e superação das barreiras que dificultam a escolarização de alunos com deficiência nas escolas de educação básica, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2011).

Forgiarini (2013, p. 53) destaca que “[...] ao refletir sobre o atual contexto educacional inclusivo é importante demarcar algumas políticas públicas que organizam os atendimentos ofertados aos alunos incluídos e, por sua vez, estimulam práticas pedagógicas nas escolas regulares”. Martins (2018, p. 64) reforça que “Outra questão que não deve ser deixada de lado, ao se tratar da educação infantil, é a importância da indissociabilidade das ações de cuidar e educar nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil”.

As práticas pedagógicas intencionais e estruturadas no AEE da Educação Infantil tornam-se, dessa forma, essenciais para que a criança adquira habilidades necessárias e alcance novas etapas de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, o reconhecimento do direito à inclusão desde os primeiros anos de vida é uma conquista importante da Educação Inclusiva, segundo Martins (2018). Complementando, o PNE estabelece metas para a inclusão no sistema regular de ensino, enfatizando a importância das SRM como espaços de suporte pedagógico à diversidade (Brasil, 2014).

Nesse sentido, Pacco e Cia (2019, p. 3) enfatizam que:

Para efetivar uma educação inclusiva, no que se refere às pessoas com deficiência, o atual sistema educacional baseia-se na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que coloca como modelo de serviço o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como foco as salas de recursos multifuncionais (SRM).

Os mesmos autores (2019, p. 12) expõem que “[...] o AEE visa o trabalho em diversas habilidades específicas de acordo com as necessidades de cada aluno dentro da SRM. Segundo as diretrizes legais que norteiam esse serviço, nenhuma atividade dentro da SRM pode substituir o trabalho dentro da sala comum”. Pansini (2018) complementa, ao afirmar que a estrutura das salas deve basear-se em três pilares principais: espaço físico adaptado, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados e presença de um professor com formação especializada.

Logo, destaca-se a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas utilizadas no AEE e suas contribuições para a inclusão escolar como um dos objetivos desta pesquisa. A análise serviu-se das informações trazidas nas falas das professoras, durante as entrevistas, e nas observações não-participantes nas Salas de Recursos durante a ocorrência dos atendimentos. Foram explorados aspectos como planejamento e procedimentos metodológicos adotados, incluindo as abordagens pedagógicas (considerando os conteúdos trabalhados), formas de interação com os alunos e recursos utilizados, no intuito de compreender como as professoras lidavam com suas subjetividades na prática docente. As informações adicionais estão descritas no Apêndice D desta pesquisa. O planejamento pedagógico desenvolvido no AEE é alvo de considerações, na sequência deste texto.

a) Planejamento pedagógico no AEE

O planejamento pedagógico no AEE requer procedimentos detalhados que assegurem o atendimento adequado às necessidades de cada criança nas SRM. De acordo com as explicações da P Rogéria, a primeira etapa realizada é o preenchimento da Avaliação Pedagógica Inicial (API), durante a anamnese inicial com a família e a criança, quando são coletadas informações sobre o histórico, as necessidades e as dificuldades da criança, para subsidiar a elaboração de atividades específicas que considerem suas particularidades:

Então, quando a gente faz a API da criança, você conversa, faz entrevista com a mãe, aí você vai fazer algumas avaliações com a criança, aí você vai descobrindo, nossa, ele precisa dessa habilidade de pinça para segurar o lápis e isso está atrapalhando-o no desenvolvimento, na sala regular, então eu vou começar a trabalhar com atividades e com propostas que estimulem o movimento de pinça, que estimulem a memória, que estimulem a oralidade (P Rogéria).

A API é um documento importante, elaborado por um professor especializado, que identifica e organiza apoios, recursos e serviços pedagógicos necessários para a inclusão de estudantes elegíveis à Educação Especial, conforme o Decreto nº 67.635/2023 e a Resolução SEDUC 21/2023 (São Paulo, 2023). Estruturada em três partes – informações gerais do aluno, aspectos pedagógicos e encaminhamentos –, a referida documentação pedagógica orienta o docente na montagem do planejamento personalizado, visando ao desenvolvimento do aluno e à redução de barreiras no ambiente escolar.

Quanto à elaboração dessas documentações, o município segue as recomendações mencionadas anteriormente, com base nas diretrizes estabelecidas pela Portaria 76/SME/2017,

especialmente no que se refere ao art. 8º, incisos III, IV e VI. De acordo com o documento, o professor do AEE é responsável por:

- III- realizar a avaliação inicial dos alunos, que dimensionará a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;
- IV- elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica;
- VI- elaborar relatório semestral e descritivo do desenvolvimento do aluno.

A informação sobre a construção dos relatórios e avaliações foram confirmadas nas falas da P Daniela e da P Joana:

[...] eu faço uma entrevista com a família, onde eu vejo, faço um relatório [...], aquilo que ele necessita (P Daniela).

[...] São relatórios, são avaliações que a gente tem que fazer (P Joana).

No que se refere à documentação relativa à vida acadêmica dos alunos atendidos pelo AEE, o artigo 9º da Portaria 76/SME/2017 determina que deve ser mantida sempre atualizada e arquivada no prontuário do aluno, na unidade escolar. Constatou-se que todas as professoras utilizam relatórios descritivos que registram o desenvolvimento dos alunos nas SRM. De acordo com a coordenação do NAI (2024), os relatórios têm a finalidade de subsidiar o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelas professoras do AEE, e são acessados pela Chefia da Divisão de Educação Especial e pelas Orientadoras Pedagógicas das respectivas unidades escolares.

No entanto, as especialistas não apenas avaliam as necessidades individuais dos alunos, como também desenvolvem práticas que promovem o desenvolvimento físico, cognitivo, motor, social e emocional. As professoras Maria e Rogéria destacaram que essas práticas realizadas no AEE exercem impacto significativo nos alunos atendidos:

São poucas horas, mas que faz a diferença na vida das crianças, né, até mesmo [...] interação, percepção, coordenação motora, né. [...] melhora tudo, né até o desenvolvimento dela na sala regular (P Maria).

O AEE, o que ele faz, ele estimula habilidades nas crianças, para que ela se desenvolva na sala regular e nós procuramos fazer isso sempre (P Rogéria).

Nesse contexto, Pacco e Cia (2019, p. 9) ressaltam que “O planejamento desde a Educação Infantil é muito importante para a organização da prática docente”. Martins (2018, p. 58) complementa: “Esse planejamento deve envolver adaptações de recursos que facilitem o acesso da pessoa com deficiência [...]. Para isso, conseqüentemente, é necessário que haja a

eliminação de barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais”. Assim, por meio de um planejamento bem estruturado, o professor do AEE consegue estabelecer uma conexão entre as atividades propostas e os objetivos desejados, articulando as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos. A visão dos autores alinha-se com o que foi mencionado pela P Daniela:

[...] a criança vem para o AEE para que ela possa tornar aquelas habilidades que de repente precisam ser trabalhadas ainda melhores. [...] eu vejo progressos nos alunos, de repente o avanço de alguns um pouco mais acelerado, outros um pouco mais lentos. Porém, eu vejo avanços em todos, então eu acredito muito nesse trabalho e acho que ele não pode parar (P Daniela).

Forgiarini (2013) reforça a importância da elaboração de planos de ação individualizados, para atender às necessidades específicas de cada estudante e assegurar recursos que possibilitem, tanto quanto possível, o acesso dos alunos aos conteúdos trabalhados na sala de aula regular, entre outras práticas. Dessa maneira, na segunda etapa acontece a elaboração desses planos de atendimento, como foi destacado pelas professoras Daniela e Helena:

E aí a gente traça um trabalho com eles [...]. O aluno vem, pode ser tanto o atendimento feito em grupo ou individual, a gente trabalha as necessidades dele, de aprendizagem, de socialização (P. Daniela).

Nós temos os planos de trabalho, né, as atividades que a gente trabalha de acordo com cada criança [...] de acordo com a dificuldade de cada um deles, para poder estar desenvolvendo, né, e trabalhar linguagem, oralidade [...]. Tudo embasado em planos, tem que ter um plano de aula (P. Helena).

A realização do “trabalho” pontuada pelas professoras refere-se à elaboração e execução de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que identifica e organiza recursos pedagógicos e estratégias voltadas às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial. Tais ações são regulamentadas pelo art. 13 da Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009a). No município, o PAEE é chamado de Plano de Atendimento Individualizado, previsto no art. 8º, inciso V, da Portaria nº 76/SME/2017.

Com relação ao planejamento para atendimento individual ou em grupo, a P Daniela explicou que, independentemente do formato, o trabalho realizado visa atender às necessidades específicas dos alunos, no que se refere, tanto à aprendizagem quanto à socialização. A postura da docente vai ao encontro do que Figueiredo e Silva (2022, p. 8) explicam, ao mencionarem a Nota Técnica n. 11/2010 (Brasil, 2010): “[...] requisita que seja elaborado um plano de AEE a fim de que a prática esteja articulada às habilidades e necessidades educacionais específicas dos

alunos, bem como um planejamento de oferta do atendimento de forma individual e/ou grupal". No entanto, na prática, como todas as observações foram feitas em atendimentos individualizados, não houve diferenciações de deficiências, tampouco nos planejamentos.

Algumas professoras relataram que poderiam trabalhar com dois ou três alunos ao mesmo tempo, desde que apresentassem a mesma deficiência e grau. Houve também duas docentes (P Daniela, que atua no Polo 1, e P Helena, no Polo 2) que mencionaram ser necessário, em determinados dias da semana, juntar dois alunos com a mesma deficiência em um único atendimento, devido à alta demanda. Ainda assim, destacaram que, sempre que possível, priorizam atendimentos individuais.

Logo, conforme pontuado pelas professoras, a “demanda” pode ser considerada um agravante, especialmente quando se observa o número de alunos atendidos no Polo 2 (33 alunos). A situação é corroborada por Pinto e Amaral (2019, p. 7), já que a situação pode gerar entraves “[...] considerando o aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas, as condições de formação e de ensino presentes nesses espaços e o desenvolvimento dos sujeitos”. Para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência, é necessário que as escolas públicas ofereçam condições adequadas de ensino e formação. Assim, torna-se essencial repensar os recursos disponíveis para atender à crescente demanda de alunos que necessitam desse tipo de atendimento.

Nesse contexto, Figueiredo e Silva (2022) reforçam que o sistema de ensino deve se organizar de modo a garantir a participação ativa dos professores no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o respeito às diferenças e assegurando o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos.

Na sequência deste texto, detalha-se como estão sendo adotados os procedimentos metodológicos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

b) Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados nas SRM pelas professoras especialistas, considerando a perspectiva da observadora sobre as práticas aplicadas, refletem uma combinação de abordagens pedagógicas estruturadas, lúdicas e diversificadas. Essas práticas visam ao desenvolvimento dos alunos, com foco nas habilidades cognitivas, motoras e sociais. No entanto, as observações realizadas nas SRM revelaram pontos de convergência e divergência, especialmente em aspectos como o estímulo à linguagem, o desenvolvimento motor e a aplicação de estratégias estruturadas e visuais.

Devido à ausência do aluno na SRM, a P Joana, apesar de estar presente no local para a aplicação de sua prática pedagógica, não pôde realizá-la. Conseqüentemente, a observação da pesquisadora sobre as práticas metodológicas dessa professora ficou comprometida.

As intervenções da P Maria apresentaram certa divergência em relação às demais, pois, apesar de focar no desenvolvimento da coordenação motora fina e da atenção, faltou maior estímulo à aluna no aspecto da interação social. Sua abordagem revelou-se limitada em termos de variedade de propostas e recursos, o que caracteriza, portanto, necessidade de uma maior flexibilização. Machado e Martins (2019, p. 747) enfatizam que muitas vezes essas situações parecem ter sido desencadeadas, entre outros aspectos, pela falta de maior conhecimento sobre: “[...] as necessidades dos seus alunos e procedimentos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento infantil. A visão assistencialista da Educação Infantil ainda transpassa as ações docentes, mesmo que de forma velada”.

Pacco e Cia (2019) argumentam que a ausência de um planejamento diversificado compromete o processo de ensino-aprendizagem e empobrece a prática pedagógica do professor. A lacuna contrasta com as práticas mais abrangentes observadas nas demais docentes, evidenciando a necessidade de maior envolvimento nas intervenções, conforme apontam Glat e Blanco (2013), quanto à relevância de práticas educacionais ajustadas à diversidade dos alunos.

A P Mirian destacou-se pela utilização de estratégias lúdicas personalizadas, em seu planejamento e em sua abordagem, acompanhadas de feedbacks positivos frequentes. Isso resultou em um ambiente de aprendizagem mais motivador e acolhedor. Nessa perspectiva, Martins (2018, p. 13) observa que “Atualmente, sabe-se que, na educação infantil, o cuidar, o educar e o brincar devem caminhar juntos, pois essas atividades se inter-relacionam e se complementam, promovendo a aprendizagem”.

Da mesma forma, a P Daniela apresentou uma prática alinhada, ao utilizar materiais variados e adaptativos em seu planejamento e na abordagem pedagógica proposta, evidenciando a importância da diversificação de recursos e de uma atenção individualizada. Essa prática reforça o alinhamento de sua atuação com documentos normativos, como a BNCC e a LBI, que preconizam a adaptação curricular como estratégia essencial para a inclusão.

A P Marta e a P Helena utilizaram diversos recursos didáticos, empregando estratégias semelhantes que respeitam o tempo de aprendizagem e as particularidades do desenvolvimento infantil. Ambas estimularam a criatividade e a socialização, proporcionando um ambiente favorável para a aprendizagem dos alunos atendidos. As diretrizes da PNEEPEI enfatizam a

importância de estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas desses alunos, incluindo o uso de múltiplos estímulos para promover o engajamento (Brasil, 2008a).

A prática da P Letícia, que focou na mediação do conhecimento, e da P Rogéria, que utilizou reforços positivos, têm em comum o objetivo de promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante, na qual o foco está nas potencialidades dos alunos, e não nas suas deficiências. Essas práticas estão alinhadas com a ideia de que o aprendizado é mais eficaz quando o professor consegue estabelecer uma relação de confiança e respeito com seus alunos, reconhecendo suas dificuldades, mas também incentivando seu desenvolvimento.

Pinto e Amaral (2019, p. 14) pontuam que, “A partir dessas relações, as condições internas são lapidadas, refinadas pelas condições externas, por experiências ricas e conhecimentos que o professor compartilha com o aluno”. A postura das professoras vem ao encontro do que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: “[...] o respeito aos estudantes e aos seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa” (Brasil, 2013, p. 42).

Durante as observações realizadas nas SRM, também foi constatado que, embora a maioria das professoras tenha promovido adaptações e utilizado estratégias diversificadas nos atendimentos, o uso efetivo de recursos tecnológicos ainda se mostrou incipiente. Apenas duas professoras, Joana e Mirian, mencionaram a utilização da mesa digital, um recurso adquirido pelo município por meio de pregão eletrônico, conforme consta na Ata de Licitação Pública nº 00094/2021 (Site da Prefeitura, 2024). Esse recurso também foi disponibilizado para as Salas do AEE. Ainda assim, durante as visitas às SRM, não foi observado o uso desse equipamento no atendimento aos alunos, assim como não foi apresentado nenhum planejamento para sua utilização. Sobre esse assunto, elas explanaram:

São jogos computadorizados, tem a mesa digital que a gente também trabalha nela, na mesa “interativa” (P Joana).

[...] hoje a gente usa a mesa digital, que também tem vários jogos digitais (P Mirian).

A gente usa o tablet que também tem muitos jogos pedagógicos (P Mirian).

Aqui a gente tem vários tipos de jogos, computador, tablet (P Joana).

Então você [...], trabalha a lousa integrativa [...], mas a questão de jogos, prancha (P Helena).

O art. 13 da Resolução nº 4/2009 estabelece como uma das atribuições desse professor a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) com vistas a potencializar as habilidades

funcionais dos alunos, incentivando sua autonomia e promovendo maior participação (Brasil, 2009a).

As observações revelaram que a maioria das professoras adotou práticas pedagógicas responsivas, utilizando conteúdos interligados e materiais variados, como recicláveis, demonstrando criatividade ao considerar as vivências socioculturais dos alunos. No entanto, surgiram divergências quanto à efetividade das estratégias e à priorização de recursos pedagógicos menos tecnológicos, o que evidenciou a necessidade de ampliar as práticas para utilização mais efetiva da tecnologia para o ensino inclusivo.

Embora a eficácia da prática pedagógica no AEE dependa de múltiplos fatores, como formação continuada, apoio pedagógico, maior conhecimento teórico e prático e aplicação de recursos diversificados, torna-se relevante conhecer e refletir sobre as barreiras e os desafios de atuação e formação enfrentados pelas professoras do AEE na Educação Infantil, o que constitui mais um objetivo desta pesquisa. Nesse sentido, discorre-se, no subitem subsequente, sobre a importância de reconhecer e apoiar o trabalho dessas profissionais.

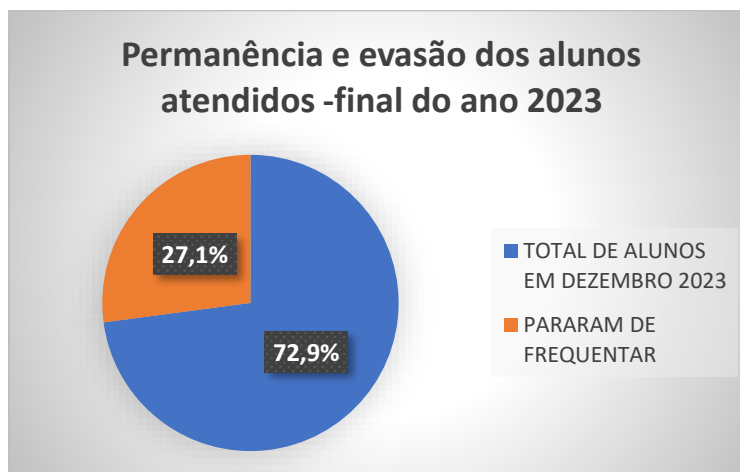
4.3 Obstáculos enfrentados pelas professoras especialistas

Neste item, abordam-se determinados obstáculos que incidem sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tais como *barreiras institucionais* e *desafios* apontados pelas professoras, os quais, aparentemente, têm interferido em sua atuação profissional e em sua formação continuada, comprometendo a eficácia do atendimento e a efetivação da inclusão escolar. Também são consideradas possíveis estratégias de enfrentamento, presentes em reflexões e sugestões implícitas ao longo do texto.

Uma das barreiras observadas, como ponto de partida para a análise, refere-se à evasão de alunos no AEE da Educação Infantil do município pesquisado. No final de 2023, período em que as entrevistas foram realizadas, o total de alunos atendidos era de 78 (Quadro 1). No entanto, o número fornecido pela coordenadora do NAI, no final de abril de 2023, era de 107 alunos, conforme apresentado na Tabela 2 (Delimitação do Estudo). A diferença entre esses números representa aproximadamente 27,10% em relação ao total de alunos apresentados no início da pesquisa, configurando uma queda expressiva no número de atendimentos que impacta diretamente o trabalho do professor do AEE em diversos aspectos.

O Gráfico 3 apresenta o quantitativo em porcentagem de alunos que permaneceram e dos que evadiram dos atendimentos nas SRM da Educação Infantil no final do ano de 2023.

Gráfico 3- Permanência e evasão dos alunos atendidos nas SRM da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A problemática da evasão escolar não é restrita ao contexto local. Pansini (2018, p. 70) traz à reflexão: “[...] tanto a OMS e o Banco Mundial quanto o Unicef demonstram preocupação com o baixo índice de crianças com deficiência que frequentam a escola, principalmente porque a taxa de escolaridade é menor nos países de baixa renda”. A evasão é uma questão crítica, refletindo, não apenas a falta de recursos e apoio adequados, mas também falhas nas políticas públicas que deveriam garantir a Educação Inclusiva. Os Estados signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2006a), por exemplo, falham em cumprir suas obrigações, especialmente em relação ao art. 24 do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) de 2013, que trata do direito à Educação Inclusiva (Pansini, 2018).

Dessa forma, a evasão, não apenas reflete uma falha no cumprimento de acordos internacionais, como também confronta diretamente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 10 (Redução das Desigualdades), comprometendo as metas de inclusão dessas crianças.

O Quadro 8 destaca as barreiras institucionais e os desafios relacionados à atuação e à formação, evidenciados nas falas das especialistas durante as entrevistas. Tais obstáculos têm gerado entraves que comprometem o desenvolvimento do AEE no município pesquisado. Além disso, o quadro incorpora posicionamentos e fundamentos teóricos de autores referenciados neste estudo, assim como documentos pertinentes aos temas abordados.

Quadro 6 – Barreiras Institucionais e desafios enfrentados

Barreiras Institucionais:	Dados: fala das professoras	Embasamento Teórico
Evasão dos alunos no AEE na Educação Infantil	<p>Eu tenho uma mãe, [...], ela apenas acha que ele já faz diversas terapias fora da escola e ela não acha necessidade dele vir pro AEE. Já foi explicado a importância do AEE e tudo mais, mas ela acha que é muita sobrecarga para criança, então ela não traz por esse motivo (P Helena).</p> <p>[...] eles não aguentam ficar muito tempo, 2 horas no período da manhã, mas as terapias que eles já fazem e o ensino regular de 4 horas à tarde (P Marta).</p>	<p>Pacco e Cia (2019, p. 14) apontam que “[...] muitas vezes, a parceria entre a família e a escola torna-se custosa, considerando que em muitos casos, a família apresenta uma série de problemas que dificultam o contato direto com o professor e o acompanhamento escolar do aluno”. Os relatos evidenciaram a necessidade de as escolas desenvolverem estratégias para acolher as crianças com deficiência e suas famílias.</p>
Dificuldade de transporte escolar	<p>A criança tem a agenda com terapia, tem médicos, então a mãe tem dificuldade até de transporte (P Rogéria).</p> <p>No meu caso, os que não comparecem é por falta de transporte público. Porque a maioria mora longe, às vezes a carteirinha está vencida ou não conseguem pegar o ônibus sem pagar (P Joana).</p>	<p>A problemática relatada contradiz o que é preconizado pela PNEEPEI sobre acessibilidade, que estabelece que os sistemas de ensino devem organizar as condições necessárias para assegurar o acesso dos alunos, neste caso, ao transporte escolar (Brasil, 2008a). Bruno e Nozu (2019) e Pansini (2018) também destacam, em seus estudos, a ausência de transporte escolar como uma dificuldade enfrentada pelas famílias para garantir o acesso aos atendimentos essenciais, o que parece afetar diversas comunidades escolares.</p>
Articulação entre as especialistas da rede de ensino	<p>[...] nós temos uma vez por mês, o HTC específico lá no NAI que aí todas as professoras do AEE se reúnem lá e lá a gente tem o nosso HTC específico, né na Educação Especial junto com a coordenação. É uma vez ao mês, mas às vezes, conforme a necessidade, mais de uma vez (P Helena).</p> <p>[...] uma vez por mês ou a cada 15 dias a gente tem um HTC que é junto lá do NAI, a gente troca informações, mas só entre as professoras mesmo (P Letícia).</p>	<p>Pelos relatos, a limitação dos encontros presenciais, por meio dos Horários de Trabalho Coletivo (HTCs) específicos pode estar comprometendo a articulação do trabalho entre as professoras do AEE como também a interação mais contínua e efetiva com a coordenação do NAI.</p> <p>Sobre o assunto, Pacco e Cia (2019, p. 14) pontuam que “[...] falta de tempo para a conversa com a professora da SRM é um fator que tinha que ser resolvido, pois nos horários de HTPC - Hora de trabalho pedagógico coletivo, que deveriam ser destinados a essas conversas, são focalizados assuntos burocráticos e falta tempo para conversar sobre os alunos”.</p>
Concursos Públicos	<p>Eu acho que tem bastante vagas que precisam ser preenchidas para isso mesmo. [...]. Acho que precisa ter um concurso para efetivar e manter o professor fixo ali (P Letícia).</p> <p>Eu ouvi dizer que estão tentando reestruturar nesse sentido, tanto é que o meu cargo já foi para vacância. Os próximos concursos, me parece, serão de 40 horas (P Marta).</p>	<p>Machado e Martins (2019, p.756) fazem crítica sobre a questão e pontuam que, “Apesar da legislação brasileira indicar que o ingresso na profissão docente deve ser realizado, exclusivamente, por concurso, a realidade demonstra que há um grande contingente de professores contratados de forma temporária”.</p> <p>A instabilidade do cargo e a falta de segurança profissional (como a contratação temporária ou eventual) podem prejudicar o desempenho das professoras. A incerteza</p>

		quanto à permanência afeta a continuidade do trabalho e dificulta o planejamento de longo prazo.
Mais investimentos financeiros de qualidade em formações	<p>Tem formações esporádicas e tem formações que a gente tem em reuniões pedagógicas [...]. Agora, formações efetivas, não (P Helena).</p> <p>Eu acredito que o município devia colocar mais formação para a gente, né mais cursos, mais até investimento [...] isso da parte do município mesmo, do NAI e da Secretaria de Educação. Acho que precisa (P Mirian).</p>	<p>Evidencia-se a necessidade de um planejamento mais robusto nas políticas governamentais, como defendem Mendes e Vilaronga (2014). As autoras argumentam que as esferas municipal, estadual e federal deveriam assegurar a formação adequada dos professores especializados em Educação Especial.</p> <p>Pansini (2018, p. 123) ressalta: “Uma vez que não houve ampliação da oferta de cursos de formação [...], a opção tem sido o investimento na formação em serviço”.</p> <p>A mesma autora (p. 124) complementa que, embora tenha havido aumento significativo na ampliação das ações que visam à formação do professor para trabalhar em salas de recursos multifuncionais, os recursos financeiros destinados a apoiar a formação e o funcionamento das SRM não aumentaram na mesma proporção: “[...] ocorre uma expansão significativa no número de docentes formados, mas não ocorre expansão de recursos financeiros”.</p>
Desafios de atuação e formação:	Dados: fala das professoras	Embasamento Teórico
Investimento financeiro próprio das professoras	<p>Os cursos, as capacitações que nós temos sempre procuramos por conta própria. Vários pedidos já foram feitos, mas até hoje, específico na nossa área, nunca tivemos (P Marta).</p> <p>Não existe, eu ainda não fiz. [...] não tem formação. A gente tem que fazer por conta da gente mesmo, investimento próprio (P Letícia).</p> <p>As “pós” que eu fiz foi meu investimento próprio (P Rogéria).</p>	<p>Imbernón (2024, p. 216), enfatiza: “muitas vezes a formação permanente subsequente fica ao livre arbítrio e vontade do corpo docente, participando ou não nela”. Esse cenário revela uma barreira significativa enfrentada pelas professoras especialistas, especialmente no que se refere à formação continuada e ao exercício pleno da profissão.</p>
Ausência de incentivos para professores em regime temporário	<p>[...] Não sei se é por eu ser professora eventual, [...] você tem que buscar recursos próprios. Se você tem interesse em aprender um pouco mais sobre determinada coisa, né, você tem que procurar por sua conta (P Letícia).</p>	<p>A falta de estabilidade, aliada à ausência de incentivos, priva as profissionais de oportunidades de desenvolvimento profissional e formação contínua. Nesse contexto, Martins (2018, p. 99) expõe a responsabilidade dos sistemas de ensino em assegurar que os professores recebam formação continuada “[...] a fim de promover a qualidade do ensino, garantindo que seus profissionais tenham aptidões necessárias para atender às diversas características individuais de seus alunos, inclusive das crianças com deficiência”.</p>
	<p>Eu acho que precisa de mais informações. Precisa orientar, dá formações, especializações, para que tenha uma pessoa</p>	<p>Conhecer as especificidades de cada deficiência e participar de formações adicionais são condições essenciais para que</p>

<p>Mais informações e formações continuadas para todos os professores da rede</p>	<p>que saiba o que ela está fazendo, saiba como lidar com aquela criança (P Letícia).</p> <p>[..] ter mais formação, porque hoje tem professores que falam: “Ah eu já trabalho, eu não vou fazer mais nada para eu aprender a lidar com determinada criança, com determinada inclusão” [...] eu acho que devia ser trabalhado mais, não só para os professores de Educação Especial ou pro AEE, mas para a rede toda. Mais informação. Mais formação (P Mirian).</p>	<p>os professores (as) aprimorem suas práticas. Martins (2018, p. 81) ressalta a importância de os professores receberem formações específicas para “[...] modificar a sua ação com o aluno com deficiência, permitindo que reflita melhor sobre sua prática, esclareça dúvidas e troque experiências, demonstrando maior segurança em trabalhar com a criança com deficiência na educação infantil”. Mantoan (2015, p. 53) completa ao enfatizar que “[...] a escola precisa se reorganizar, assim como os cursos de formação inicial e continuada de professores, em todos os níveis, de modo que as práticas de ensino contemplem as diferenças”.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As barreiras institucionais e os desafios enfrentados pelas professoras do AEE apresentados no quadro evidenciaram questões que comprometem a eficácia do atendimento e o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência. Dentre essas questões, destacam-se: a **evasão escolar**, que tem levado à descontinuidade dos atendimentos e prejudicado o suporte oferecido pelo AEE; as **dificuldades na formação continuada das professoras**, decorrentes da falta de investimento e de suporte pedagógico efetivo, o que impacta diretamente a qualidade do atendimento; os problemas relativos ao **transporte**, que dificultam o acesso dos alunos ao AEE e comprometem a regularidade da frequência; e, a **escassez de articulação presencial entre as especialistas**, o que limita o tempo destinado à troca de informações atualizadas e à implementação de estratégias mais eficientes, tanto entre elas quanto com a equipe gestora.

Diante dessa realidade, percebe-se que ainda há obstáculos que dificultam a frequência e a permanência escolar de crianças com deficiência, bem como a qualidade do atendimento educacional oferecido. As escolas enfrentam desafios para garantir inclusão e acessibilidade, que vão desde a falta de infraestrutura até a escassez de formação específica para os educadores. Torna-se essencial considerar novas perspectivas que busquem superar essas dificuldades, em prol de práticas educativas mais inclusivas e acessíveis, com vistas a potencializar o desenvolvimento dos alunos.

O uso de dispositivos como adaptadores, suportes e pinças, por exemplo, facilitam a vida das crianças com deficiência e tendem a fortalecer sua autonomia. Além disso, ampliar o uso de recursos tecnológicos e dispositivos de acessibilidade enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Esses fatores refletem a necessidade de investimentos em políticas públicas que promovam condições adequadas de trabalho, formação constante e suporte institucional aos alunos e profissionais envolvidos no processo educativo.

É imprescindível que a equipe gestora e pedagógica das escolas estimulem a implementação de novas perspectivas nas práticas de ensino, sugerindo estratégias que promovam a colaboração entre os profissionais e favoreçam a inclusão de maneira mais efetiva.

A seguir, busca-se aprofundar essa temática, com ênfase na importância da atuação colaborativa, da interação inclusiva entre família e escola, bem como do uso de recursos como a Tecnologia Assistiva (TA), visando à potencialização da aprendizagem e da participação dos alunos com deficiência.

4.4 Novas perspectivas sobre as práticas

Partindo do princípio de que os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos devem atuar de forma colaborativa na escola, a interação e a mediação adequadas entre os professores geram novos conhecimentos e práticas no ato educativo, o que, conseqüentemente, resulta em *novas perspectivas de atuação*. Mantoan (2015) ressalta que a inclusão deve ser uma responsabilidade compartilhada, não podendo ser atribuída exclusivamente ao AEE e, conseqüentemente, a seus especialistas. Além disso, merecem destaque, como *novas perspectivas inclusivas*, o ensino colaborativo, a interação ativa entre escola e família e a contribuição da Tecnologia Assistiva (TA) como prática inclusiva, que são abordadas ao longo deste texto.

Para ilustrar melhor esses pontos, elaborou-se o Esquema 1:

Esquema 1- Novas perspectivas inclusivas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As novas perspectivas apresentadas no esquema foram identificadas por meio dos procedimentos adotados pelas professoras do AEE na Educação Infantil. Observou-se, nos dados coletados, que a eficácia das práticas depende do trabalho em equipe e da cooperação, e não da ação “isolada” de cada indivíduo. Nóvoa (2022, p. 67) enfatiza que a construção de

práticas eficazes não pode ser realizada de forma solitária: "Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho". Nesse sentido, a maneira como os professores percebem sua identidade profissional é um fator determinante para sua adesão ao trabalho colaborativo.

A disposição para o trabalho colaborativo, uma vez compreendida, pode ser materializada por meio de práticas como o coensino (*co-teaching*, em inglês), que têm ganhado destaque na Educação Especial. Originado nos Estados Unidos na década de 1980, o coensino, também conhecido como ensino colaborativo, baseia-se na colaboração entre professores da educação regular e professores de Educação Especial, com o objetivo de criar ambientes educacionais centrados no aluno (Friend; Reising; Cook, 1993). Nesse modelo, dois ou mais professores compartilham a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo de alunos na mesma sala de aula, atendendo às necessidades de todos, incluindo os alunos com deficiência (Cook; Friend, 1995).

Embora o coensino tenha raízes sólidas e se mostre eficaz em outros países, sua implementação no Brasil ainda enfrenta desafios. Mendes e Vilaronga (2014) observam que o verdadeiro modelo de coensino é pouco conhecido ou implementado na maioria dos municípios brasileiros, sendo adotado apenas em casos específicos e experimentais. No entanto, a Resolução nº 4/2009, em seu art. 13, inciso VIII, reforça a importância da articulação entre os professores da sala de aula regular e os do AEE e destaca que a colaboração tem como objetivo garantir que os alunos com deficiência tenham as adaptações necessárias para participar plenamente das atividades escolares (Brasil, 2009a).

A P Mirian e a P Maria reforçaram a importância do ensino colaborativo como uma ferramenta fundamental para aprimorar o aprendizado dos alunos:

A gente tem que estar em contato e trocando ideias para melhorar o aprendizado da criança, né ou estimular alguma coisa que está faltando dentro da sala regular (P Mirian).

O professor de sala de aula regular, ele tem que ter o conhecimento do que a criança também está aprendendo fora da sala e o que pode ser adaptado junto, né, em conjunto (P Maria).

A P Helena enfatizou que o trabalho em parceria com o professor do ensino regular, com trocas, é importante, e que a criança (aluno e/ou aluna) é a principal beneficiária:

Então, dois profissionais da educação, um especialista e o outro da sala regular trabalhando juntos com troca. Quem vai ganhar com tudo isso é a criança e, claro, o professor também (P Helena).

Para tanto, compete à escola “[...] efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos”, conforme a Nota Técnica MEC/SEESP nº 11/2010 (Brasil, 2010, p. 4). Pacco e Cia (2019, p. 4) evidenciam que a união entre os professores da sala comum e da SRM “[...] é primordial para o sucesso do aluno, em que é necessário estabelecer uma relação de colaboração. Outra forma do professor e do aluno PAEE receber apoio é por meio do ensino colaborativo”. Corroborando, Pinto e Amaral (2019, p. 13) destacam:

[...] o trabalho no grupo [...] possibilitou uma organização diferente da atividade pedagógica na sala de AEE, com trocas de sugestões entre a professora [...] e a professora da sala comum. Essas trocas fizeram avançar as possibilidades de participação entre as docentes e a aprendizagem dos alunos.

Freire (1987), por sua vez, enfatiza que não existem conhecimentos superiores ou inferiores, mas diferentes formas de saber. Nesse contexto, o ensino colaborativo surge como um desafio para os profissionais envolvidos, pois exige o reconhecimento e a valorização dessas diversas formas de saber. A partir dessa perspectiva, a prática do *compartilhar* torna-se fundamental para o coensino, que no contexto educacional implica conhecer, refletir e atuar em conjunto (Mendes e Vilaronga, 2014).

Além disso, a colaboração escolar não se realiza sem a presença do *diálogo*, que vai além da troca de ideias, englobando sentimentos e emoções, como alegrias, angústias, possibilidades, harmonia e conflitos, características naturais das relações humanas. Outro pilar crucial é o *protagonismo*, que se refere ao papel ativo que o educador assume no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996). Por fim, a *corresponsabilidade*, que se estende ao planejamento, à avaliação e à reflexão crítica, permite que o que foi feito seja aprimorado de forma coletiva (Cook; Friend, 1995, Mantoan, 2015, Bruno e Nozu, 2019). Esses últimos autores (p. 699) enfatizam que a construção de práticas colaborativas no AEE não pode se reduzir apenas à instrumentalização da Educação Especial, mas que “[...] tenha como foco o planejamento, a elaboração de estratégias pedagógicas e avaliação conjunta entre professor regente e professor especialista”.

Nesse sentido, o ensino colaborativo não só favorece a inclusão ao integrar esses profissionais, como também amplia as possibilidades de aprendizado, oferecendo suporte mais completo e direcionado às necessidades dos alunos. Espera-se que, com a contratação de professores de Educação Especial por meio do concurso público, com carga horária de 40 horas

semanais (Site da Prefeitura do Município, 2024), e com as convocações em andamento desde o final de janeiro de 2025, a participação coletiva entre esses profissionais se intensifique, concretizando de forma eficaz os fundamentos mencionados.

Além do coensino, é fundamental explorar a interação dos professores com outras áreas que impactam diretamente na aprendizagem dos alunos com deficiência. O documento Política Nacional de Educação Infantil enfatiza, em suas diretrizes, a relevância dessa articulação ao afirmar que “[...] a política de Educação Infantil, em âmbito nacional, estadual e municipal, deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil” (Brasil, 2006c, p. 18).

Dentre essas áreas, a família destaca-se como ponto de partida para que as interações se efetivem, uma vez que é por meio dela que os apoios acontecem, promovendo a saúde integral, que abrange os aspectos cognitivo, educacional, emocional e social. Considerando que o público atendido nesta pesquisa pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é composto por crianças da Educação Infantil, torna-se crucial a interação mútua entre escola e família, como observado pela P Maria:

[...] a criança, ela tem que perceber que a família também tem que interagir com a escola, porque a vida dela é social, né. O que ela aprende aqui, ela leva lá para fora, e lá de fora ela traz para dentro, então é uma troca, né, entre família e escola (P Maria).

Vygotsky (1998) enfatiza, em seus estudos, a importância do apoio emocional e das interações sociais no contexto escolar. Para tanto, é fundamental oferecer suporte emocional e prático às famílias. A necessidade foi destacada pela P Helena, que apontou a importância de estratégias mais amplas, para promoção de apoio e suporte aos pais ou responsáveis:

Conversando com algumas mães, eu vejo a necessidade de ter um apoio para essas mães e que tivesse pelo menos uma ONG, uma instituição que desse um apoio para eles (P Helena).

A partir desse contexto, o município poderia implementar, como uma *nova perspectiva de inclusão direcionada às famílias*, programas específicos de apoio psicológico e emocional, oferecendo serviços de aconselhamento e orientação. A Secretaria Municipal de Educação (SME) poderia iniciar a criação de uma rede de apoio para famílias de PcD, com um propósito claro: oferecer suporte emocional, trocar informações e promover eventos recreativos.

Divulgar essa iniciativa nas escolas e nas redes sociais ajudaria a reunir famílias interessadas. Por meio de uma página na internet, grupos de *WhatsApp* e/ou o site da prefeitura,

é possível organizar encontros regulares que incluam palestras com profissionais e momentos de lazer para a família. Esses espaços ofereceriam acolhimento e compartilhamento de experiências, facilitando a construção de uma comunidade solidária. Além disso, seria benéfico estabelecer parcerias com instituições de Ensino Superior, ONGs e outras organizações, para ampliar o suporte disponível e enriquecer as estratégias de apoio. Essa rede de apoio pode se beneficiar do uso de materiais diversificados para enriquecer as propostas educacionais.

A ênfase no uso desses materiais encontra respaldo teórico em Zabalza (1998, *apud*, Martins, 2018), para quem a qualidade na Educação Infantil é um conceito amplo que pode ser compreendido e analisado a partir de diferentes perspectivas. O autor identifica aspectos fundamentais que devem estar presentes em qualquer proposta de Educação Infantil significativa, e um deles é a importância de materiais diversificados e polivalentes. Dentre esses materiais, destaca-se os de uso tecnológico.

Em consonância com essa perspectiva, a P Helena destacou a possibilidade de a prefeitura fornecer materiais adicionais para atender melhor às necessidades das crianças:

[...] outros a gente confecciona conforme a necessidade da criança e outros são fornecidos pela escola, né, no caso pela prefeitura, o NAI compra, a escola compra, mandam para a gente (P Helena).

Além dos materiais lúdicos concretos, a incorporação de recursos tecnológicos desempenha papel fundamental no atendimento especializado. Conforme relatado pelas professoras nas entrevistas, o município dispõe de alguns materiais tecnológicos, como notebooks, lousa interativa, mesa digital e tablets, entre outros. Nesse contexto, a ampliação e o planejamento cuidadoso dos recursos de TA nas SRM do município são essenciais, para aprimorar a interação das crianças com ambientes digitais, tornando essa experiência mais significativa. Essa proposta deve ser alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e às Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009a). Nesse sentido, Martins (2018, p. 45) ressalta que “[...] toda criança possui necessidades, características, interesses e habilidades individuais”.

Com a implementação de novas políticas públicas de inclusão, o AEE reforça o compromisso de promover acessibilidade nas escolas regulares. No entanto, para que uma SRM seja considerada inclusiva, é fundamental que o profissional envolvido esteja comprometido, buscando entender as necessidades dos alunos e apoiando-os no processo de aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades. A TA pode ser vista como uma ferramenta que potencializa a ação humana por meio de dispositivos que ajudam no

desempenho de atividades específicas. No contexto da Educação Inclusiva, essa tecnologia revela-se fundamental nesse processo, pois os materiais e recursos adaptados tendem a favorecer a participação dos alunos com deficiência nas atividades propostas e, conseqüentemente, a desenvolver sua autonomia e a promover a inclusão social (Brasil, 2015c).

Sugere-se, como uma *nova perspectiva para os atendimentos*, a introdução de mais dispositivos de aprendizagem interativa. Entre os recursos indicados, apontam-se tablets com aplicativos educativos que promovam habilidades básicas, como *Endless Alphabet* (pago com versão gratuita limitada), *Monkey Math* (pago), e *Starfall* (parte gratuita, mas a maioria é paga). Além disso, o investimento em brinquedos interativos, como os da *LeapFrog* e *VTech*, que respondem a comandos de voz, e atividades sensoriais que estimulam a criatividade e a coordenação motora são recomendadas. As tecnologias sensoriais, como fones de ouvido com cancelamento de ruído (pagos) e recursos visuais organizadores que podem variar entre gratuitos e pagos, também são sugeridos.

Neste contexto, a utilização de materiais lúdicos diversificados, aliados a dispositivos de acessibilidade, recursos tecnológicos e metodologias interativas, amplia as possibilidades de engajamento e favorece o respeito às singularidades. Desse modo, ao proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, a prática lúdica fortalece o processo de ensino-aprendizagem e promove uma convivência escolar mais inclusiva e harmoniosa, em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013).

As novas perspectivas para práticas inclusivas na Educação Especial, com foco na Educação Infantil, evidenciam a importância de uma abordagem colaborativa entre os professores do AEE e da sala comum, reforçando que o trabalho em conjunto potencializa a aprendizagem dos alunos com deficiência. Além disso, a participação da família e o uso de tecnologias assistivas ampliam essas possibilidades, conforme orientado por documentos legais e teóricos relevantes. Essas práticas, embora ainda enfrentem desafios em sua implementação, representam avanços significativos na consolidação de uma educação de qualidade para todos.

Destaca-se, para tanto, que é preciso apoio da equipe gestora junto às práticas desenvolvidas para a Educação Inclusiva, uma vez que a colaboração entre os diferentes atores do ambiente escolar é fundamental para atender às demandas dos alunos. Ademais, reforça-se a importância de investir na formação continuada desses profissionais, para garantir a qualidade do atendimento nas SRM. Imbernón (2024, p. 216) argumenta que o processo formativo estimula no educador a capacidade de “[...] refletir, investigar e agir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem”. Essas ações podem contribuir diretamente na implementação de práticas inclusivas mais eficazes e transformadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu analisar, a partir da perspectiva das professoras especialistas atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), os desafios e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção de práticas inclusivas e no fortalecimento do processo de inclusão de alunos com deficiência, na Educação Infantil em uma cidade do Vale do Paraíba paulista. Embora a complexidade e a amplitude do AEE sejam evidentes, assim como sua influência nas práticas inclusivas, a natureza dinâmica do processo de inclusão escolar na Educação Infantil também se revela por meio dos *desafios* e *contribuições* identificados sob a ótica das professoras especialistas.

Adotou-se uma metodologia qualitativa, com uma abordagem de pesquisa em campo que envolveu a coleta de dados por meio de *entrevistas semiestruturadas* junto a oito professoras que atuam no AEE, além de *observações não-participantes* nas SRM dos polos de atendimento da Educação Infantil. Essas técnicas foram essenciais para que fosse possível informações ricas e detalhadas sobre *as práticas* e *os desafios* enfrentados por essas profissionais. O objetivo da análise foi aprofundar o entendimento sobre *as inquietações, entraves e desafios* que as professoras enfrentam, bem como investigar seu compromisso com a inclusão escolar dos alunos e explorar os aspectos *positivos* desse serviço para os alunos com deficiência.

Os achados do estudo revelaram que todas as professoras entrevistadas têm formação inicial em Pedagogia e pós-graduação em áreas relacionadas à Educação Especial, alinhando-se às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). A formação continuada foi destacada como fundamental para fortalecer a prática docente e para superar limitações encontradas no atendimento. Entretanto, a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída exclusivamente ao AEE. Este equívoco, que tem se consolidado na cultura escolar, resulta na sobrecarga das professoras do AEE, que frequentemente enfrentam a expectativa de serem as principais responsáveis pela inclusão. Reforça-se, portanto, a necessidade de uma ação mais colaborativa entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

As observações revelaram que algumas professoras, durante os atendimentos, adaptaram suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, em conformidade com as diretrizes legais (Brasil, 2008a; Brasil, 2010). Embora essa flexibilidade seja positiva, surgiram desafios, como falta de interação com as salas de aula regulares, comunicação ineficaz entre as professoras do AEE e os professores das salas

regulares, tempo limitado para planejamento e implementação das intervenções, além de pouco contato presencial durante os HTCs específicos. Outrossim, problemas estruturais, como falta de transporte escolar e irregular comparecimento dos alunos, comprometeram a continuidade das intervenções pedagógicas.

Por outro lado, foi possível conhecer o esforço das professoras em utilizar recursos variados, como materiais lúdicos e atividades práticas, para promover a aprendizagem e a inclusão. A busca por estabelecer relações afetivas positivas entre professoras, alunos e famílias é um aspecto que promove o desenvolvimento de aprendizagens em áreas cognitivas e sociais. Contudo, persiste a necessidade de diversificar ainda mais as atividades, especialmente no uso de recursos tecnológicos e de acessibilidade. O fortalecimento da formação continuada das professoras, com foco em metodologias inclusivas, é indispensável para garantir que todos os alunos se beneficiem plenamente do processo educativo.

Acredita-se que a prática da inclusão escolar poderá efetivar-se, para que haja maior colaboração entre todos os profissionais envolvidos. Contudo, constata-se que o trabalho pedagógico das professoras do AEE muitas vezes ocorre de forma isolada ou inadequada. Nota-se que há falta de contatos pontuais entre tais profissionais, a coordenação do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) e os gestores escolares, o que é considerado uma das principais barreiras enfrentadas. Defende-se que, ao se empreender um melhor entrosamento entre os envolvidos nessa prática, o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência poderá ser significativamente beneficiado. Para tanto, o conceito de coensino surge como uma perspectiva promissora, ao envolver a colaboração entre professores da educação regular e especial, permitindo o compartilhamento de responsabilidades no planejamento e na execução das aulas. A partir dessa prática, há possibilidades de obter-se um ambiente de ensino mais inclusivo e centrado no aluno (Bruno e Nozu, 2019).

Diante dos obstáculos destacados pelas professoras, o êxito da inclusão escolar exige um esforço constante para aprimorar a formação dos docentes e assegurar condições adequadas de trabalho. Os depoimentos expostos também evidenciaram dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino regular ao receber alunos com deficiência nas turmas comuns, o que ratifica que a inclusão é um dos maiores desafios da formação docente contemporânea. Não se pode negar que, na prática, surgem impactos, vivenciados pelos professores (e mais ainda entre os iniciantes), quanto às demandas educacionais dos alunos com deficiência. Para esta pesquisadora, isso requer reflexões sobre a formação inicial e sobre a necessidade de investimentos assertivos na continuidade da formação desses profissionais, para que se possa

valorizar o espaço escolar como um ambiente que também propicie desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, é primordial garantir, nas capacitações em serviço, espaços adequados para as especificidades dessa formação, com fundamentos teóricos articulados com ações práticas.

A pesquisa também revelou uma barreira significativa, relacionada à gravidade da evasão escolar, que atingiu um índice de 27,10%, no final de 2023. Evidenciou-se, portanto, um cenário que requer atenção urgente. A redução no número de alunos atendidos no AEE impacta diretamente o trabalho docente e a promoção da inclusão plena. O fenômeno não é isolado e apresenta implicações internacionais, conforme pontuado por Pansini (2018), que destaca a necessidade de alinhamento com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 10.

Além disso, a instabilidade relativa ao vínculo empregatício de algumas das professoras atuantes reforça a urgência de investimentos, por parte do município, em mais contratações, a fim de ampliar o quadro efetivo. Espera-se que a contratação efetiva de professores de Educação Especial por meio do concurso público, conforme Edital 01/2024 (Site da Prefeitura do Município, 2024) e as convocações em andamento desde janeiro de 2025 possam amenizar essa situação.

Considera-se emergente a criação de incentivos profissionais aos professores em caráter temporário, para que estejam adequadamente preparados para atender às demandas das crianças. A valorização do trabalho docente e o fortalecimento de uma rede de apoio institucional são essenciais para que o AEE se consolide como um espaço de atendimento no qual os estudantes com deficiência possam receber o suporte necessário.

Em resumo, o AEE nas escolas municipais de Educação Infantil da rede de ensino deste município deve ser disseminado mais do que como um serviço; precisa ser considerado uma verdadeira plataforma para inclusão e desenvolvimento dos alunos. A relevância de promover mais estudos e novas produções no campo do AEE na Educação Infantil é evidente, para que seja possível aumentar a visibilidade do tema e estimular debates. A iniciativa pode colaborar para a reformulação de programas de formação de professores e reforçar a importância de se estabelecer redes de apoio entre escolas e instituições (Brasil, 2010).

A pesquisa reitera a necessidade de políticas que promovam formações continuadas e específicas, tanto para os profissionais do AEE quanto para os professores da sala regular. Essas formações devem incorporar metodologias interativas e interdisciplinares, conforme

preconizado pela PNEEPEI (2008), para garantir que todos os educadores estejam capacitados para lidar com a diversidade nas salas de aula.

Reforça-se também a importância de incluir a família no contexto escolar e no AEE, uma vez que sua participação ativa contribui diretamente para o desenvolvimento da criança. Essa colaboração permite que as experiências vivenciadas na escola sejam integradas ao cotidiano familiar e vice-versa, enriquecendo o processo de aprendizagem. Além disso, oferecer suporte emocional e prático às famílias fortalece a inclusão. A criação de uma rede de apoio com programas específicos e parcerias institucionais ampliaria as possibilidades de acolhimento, promovendo uma comunidade mais solidária e integrada. Nesse sentido, torna-se imperativo que políticas públicas robustas e investimentos consistentes sejam implementados no município, visando a uma Educação Inclusiva de qualidade.

Com base nas considerações apresentadas e com o intuito de colaborar e impactar positivamente a prática profissional das professoras do AEE, propôs-se, a partir dos dados produzidos nesta pesquisa, a criação de um e-book como produto técnico, composto por conteúdos e sugestões orientadoras em torno dos desafios comuns às práticas inclusivas, especialmente no AEE na Educação Infantil.

Espera-se que esse material digital possa contribuir no atendimento às necessidades apontadas pelas especialistas e venha despertar o interesse entre aqueles que almejam elaborar propostas de ação inovadoras e desafiadoras para alunos das turmas atendidas pelo AEE, oportunizando, assim, vivências mais inclusivas, conduzidas por professores comprometidos com a qualidade da educação.

Em suma, a pesquisa revelou que as professoras do AEE participantes desta pesquisa demonstraram empenho em desenvolver práticas inclusivas na Educação Infantil, buscando contribuir para aprendizagem e participação ativa das crianças com deficiência. Ao potencializar as habilidades dos alunos e atuar sobre suas dificuldades, as especialistas alinham-se com a necessidade de atender ao direito das crianças com deficiência à educação de qualidade. No entanto, evidenciou-se que essas profissionais enfrentam obstáculos significativos, como os que foram relatados durante a escrita deste estudo e que têm dificultado o pleno desenvolvimento das práticas inclusivas e a eficácia do trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Diante dos desafios e das possibilidades evidenciados ao longo da pesquisa, reforça-se o papel fundamental do professor do AEE como um agente de transformação no contexto da Educação Infantil. Sua atuação vai além do atendimento direto aos alunos com deficiência, estendendo-se à sensibilização e apoio aos professores da sala regular e demais profissionais da

escola. Esse trabalho coletivo, baseado na troca de experiências e na corresponsabilidade, potencializa o desenvolvimento dos alunos e aprimora as práticas educacionais inclusivas.

Dessa forma, conclui-se que o AEE na Educação Infantil do município reafirma sua importância como parte essencial de uma responsabilidade compartilhada entre professores, gestores e famílias, contribuindo significativamente para a construção de escolas mais inclusivas, que valorizem a diversidade, reduzam as desigualdades e favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: ed. Livraria Martins Fontes, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** - Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1984.

BORGES, Marilene Lanci; PAINI, Leonor Dias **A educação inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_marilenelanciborgessenra.pdf Acesso em: 8 abr. 2023.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998, p. 41-64.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994a.

Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Dispositivos Constitucionais, Senado Federal. Brasília, DF:SEEP/SET, 2005. 64p. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF MEC; SEESP, 2001.79p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: A Escola**. Brasília, DF. MEC/SEE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf> Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=424&Itemid= Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília, DF, 2006b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: revista da educação especial**, Brasília, DF, 2008a. Disponível em: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Legislação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF. 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília, DF, 2013. 480 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL, **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**: Altera a *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Planalto, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014a.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, 2015a.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL, **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015 (LBI)**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.html> Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11 de 2010**. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo> Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04/2014** /MEC / SECADI / DPEE. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2014-pdf/15898-nott04-secadi-dpee-23012014> Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018**. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file> Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 11 set. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf> Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico**. Brasília, DF, 2024. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em: 8 jun. 2024.

Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 76/SME/2017**. Dispõe sobre a regularização da Educação Especial nas Unidades Escolares da Rede de Ensino Municipal. Caçapava- SP.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Nacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 7-25, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 13 mar. 2024.

BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 687-701, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199> Acesso em: 5 jun. 2023.

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**, Curitiba, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25 maio 2023.

ESTABEL, L.; MORO, E.; COSTI, L. **Bibliotec II: Uma proposta de inclusão social, educacional e digital através da EAD em AVAs**. Disponível em: <http://www.tise.cl/2010/archivos/tise2006/06.pdf> Acesso em: 22 abr. 2023.

FIGUEIREDO, S. L.; SILVA, E. F. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, e230191, p. 1-14. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191> Acesso em: 5 de jun. 2023.

FORGIARINI, R. R. **A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva**, 2013 102 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3748/1/447023.pdf> Acesso em: 3 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf Acesso em: 31 mar. 2024.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256429444_Um_olhar_sobre_a_inclusao Acesso em: 28 nov. 2024.

FRIEND, Marilyn; REISING, Monica; COOK, Lynne. Co-Teaching: an overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. **Preventing School Failure: alternative Education for Children and Youth**, v. 37, n. 4, p. 6-10, jul. 1993.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. Capítulo 1, p. 15-35.

GLAT, R; FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Especial**. Educação Inclusiva no Brasil, Banco Mundial- Cnotinfor Portugal, 2004. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:877> Acesso em: 8 jun. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Cap. II, p.31-61. Portugal: Porto Editora, 1992.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Censo**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cacapava/pesquisa/13/78117?ano=2023> Acesso em: 8 jun. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a Mudança e a Incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. (2024). Tendências e desafios internacionais na formação contínua de professores para a inovação educacional, 2024. **RECIE. Jornal Caribenho de Pesquisa Educacional**, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1> Acesso em: 22 jun. 2024.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implementação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso em: 10 jun. 2023.

MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12204> Acesso em: 5 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015. 96 p.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. n.8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. A. R. Desafios Relativos à Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: VICTOR, S.; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

MARTINS, C.A.F. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas Públicas na visão dos professores**. 2018, 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas –Franca: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157210> Acesso em 5 de jun. 2023. Ou <http://hdl.handle.net/11449/157210> Acesso em: 23 jun. 2024.

MELLO, Anahi Guedes de. **Corpos (in)capazes**. **Jacobin Magazine**. Disponível em: https://www.academia.edu/68180073/Corpos_in_capazes_a_cr%C3%ADtica_marxista_da_defici%C3%A2ncia Acesso em: 31 mar. 2024.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=rafUNAEACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Acesso em: 10 jun. 2010.

MENDES, E. G; VILARONGA, C.A. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** 95 (239), abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt> Acesso em: 19 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. HUCITEC, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2022/04/O-DESAFIO-DO-CONHECIMENTO-ATUALIZADO.pdf> Acesso em: 22 jun. 2023.

NASCIMENTO, S. S. **Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019, 197 fl. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9701> Acesso em: 5 jun. 2023. Ou <https://repositorio.ufcat.edu.br/server/api/core/bitstreams/e49d3080-93f9-477a-bc56-4cd9f0f3714f/content> Acesso em: 25 out. 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33. **Citação:** Texto publicado em NÓVOA, António, coord. – “Os professores e a sua formação”. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843> Acesso em: 19 jun. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Col. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 112 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf Acesso em: 9 set. 2024.

PACCO, A. F. R.; CIA, F. Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado Na Educação Infantil: Descrição da Opinião de Pais e Professores (Functioning of Educational Assistance Specialized in Early Childhood Education: Description of the Opinions of Parents and Teachers). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336340356> Acesso em: 5 jun. 2023.

PANSINI, F. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6434> Acesso em: 5 jun. 2023.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. **Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0032> Acesso em: 5 jun. 2023.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVpJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jun. 2023.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A Escola Comum Inclusiva**. Ministério da Educação/Universidade Federal do Ceará, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213> Acesso em: 18 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: DOE-SP, 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo: inclusão escolar**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 21, de 30 de março de 2023**. Estabelece normas para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC-SP, 2023.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R.; OLIVEIRA, M. C. A Instituição Especializada em Tempos de Inclusão. **Revista Educação Especial** v. 27 | n. 48 | p. 41-52 | jan./abr. 2014 Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313131527004> Acesso em: 12 fev. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SHULMAN, L.S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, dez. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 332p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013> Acesso em: 23 jun. 2023.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 25 maio 2023.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, S. V. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf Acesso em: 12 fev. 2024

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. São Paulo: Artmed, 1998. 288 p.

APÊNDICE A – Obras selecionadas

Tabela 5 – Obras científicas selecionadas

Título	Tipo	Autor	Ano	Banco de Dados	Referências
A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva	Tese	Roberta Rossarolla Forgiarini	2013	OASISBR	FORGIARINI, R. R. A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva . 2013 102 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://hdl.handle.net/10923/2775 . Acesso em: 5 jun. 2023. Ou https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3748 Acesso em: 6 ago. 2024.
Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?	Tese	Flávia Pansini	2018	OASISBR	PANSINI, F. Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem? 2018, 223 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6434 Acesso em: 5 jun. 2023.
A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores	Dissertação	Clarissa de Andrade Fernandes Martins	2018	OASISBR	MARTINS, C. A. F. A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores . 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional Políticas Públicas) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas – Franca: [s.n.], 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/157210 Acesso em: 5 jun. 2023.
Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	Selma Soares do Nascimento	2019	OASISBR/UFMAT	NASCIMENTO, S. S. Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental , 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9701 Acesso em: 5 jun. 2023. Ou https://repositorio.ufmat.edu.br/items/d42c8709-da7d-4776-8103-904e86e705af/full Acesso em 25 out. 2024
Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado	Artigo	Gláucia Uliana Pinto e Mateus Henrique do Amaral	2019	SciELO	PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0032 Acesso em: 5 jun. 2023.
Funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: descrição da opinião de pais e professores	Artigo	Aline Ferreira Rodrigues Pacco e Fabiana Cia	2019	CAPES	PACCO, A. F. R.; CIA, F. Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Descrição da Opinião de Pais e Professores (Functioning of Educational Assistance Specialized in Early Childhood Education: Description of the Opinions of Parents and Teachers). Revista Eletrônica De Educação (São Carlos) 12.3 (2020): 1-16. Web. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/336340356 Acesso em: 5 jun. 2023.
Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades -	Artigo	Gabriela Machado e Morgana de Fátima Agostini Martins	2019	CAPES	MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 746–759, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12204. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12204 Acesso em: 5 jun. 2023.
Política de inclusão na Educação Infantil: avanços, limites e desafios -	Artigo	Marilda Moraes Garcia Bruno e Washington Cesar Shoitzi Nozu	2019	CAPES	BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 687–701, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199 . Acesso em: 5 jun. 2023.
Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) -	Artigo	Séfora Lima de Figueiredo e Edil Ferreira da Silva	2022	SciELO	FIGUEIREDO, S. L.; SILVA, E. F. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Psicologia: Ciência e Profissão 2022 v. 42, e230191, 1-14. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191 Acesso em: 5 jun. 2023.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

APÊNDICE B -Roteiro para entrevista semiestruturada

Público: Professor(a) Atendimento Educacional Especializado

1ª Parte

Organização para realização da entrevista semiestruturada

- Explicação sobre a pesquisa (tema, objetivos, justificativa...);
- Esclarecer o que é e como será desenvolvida a entrevista;
- Falar sobre o consentimento da entrevista: TCLE; e
- Solicitar as informações para preenchimento dos dados abaixo.

Dados para Identificação

Número de identificação: P.....

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro. Qual? _____

Data do Nascimento: ____/____/____

Nome da Escola (Polo) em que trabalha: _____

Atuação Profissional

Tempo de Atuação Profissional no Magistério: _____

Tempo de Docência na Educação Especial: _____

Tempo de Atuação na Sala de AEE: _____

Tempo na Instituição escolar em que trabalha: _____

Vínculo Trabalhista:

() Professor Efetivo () Professor Contratado () Professor Eventual

Quantidade de alunos que atende: _____ e qual tipo de deficiência(s) seu(s) aluno(s) apresenta/apresentam:

() Transtorno do espectro autista (TEA) () Deficiência intelectual (DI) () Deficiência visual () Deficiência auditiva ou surdez () Deficiência física e/ou mobilidade reduzida () Deficiência múltiplas () outra(s) deficiência(s) (Qual(is)?) _____.

Formação Acadêmica

Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Mestrado ou Doutorado _____ Ano de conclusão: _____

2ª Parte

Roteiro para entrevista

Foco: Formação Inicial, Formação Continuada, Entendimento sobre Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recurso Multifuncional, Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar.

1. (Aquecimento) O que o motivou a escolher a carreira docente? Há quanto tempo você trabalha na Educação Especial? Houve mudanças em sua atuação, ao longo do tempo?
2. Há quanto tempo você trabalha com o AEE na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino?
3. Como é organizado e funciona o atendimento educacional especializado na escola em que você trabalha?
4. Na rede municipal de ensino, há programas de capacitação ou de formação continuada para professores que trabalham no AEE? Se sim, eles atendem às suas necessidades? Por quê?
5. Como você descreve ou define as práticas pedagógicas no AEE? Como elas contribuem para o processo de inclusão escolar?
6. Quais as principais adaptações curriculares desenvolvidas pelos professores especialistas para os alunos com deficiência? Como isso é feito e por quem?
7. Como é o relacionamento entre os professores especialistas e as famílias dos alunos atendidos?
8. Quais são os materiais e recursos pedagógicos que você possui e utiliza com seus alunos?
9. Como é feita a articulação do seu trabalho com os outros especialistas da mesma escola(polo) ou da rede em que você trabalha?
10. (PERGUNTA CENTRAL) Você enfrenta alguma dificuldade, entrave ou desafio no atendimento aos alunos com deficiência? Poderia mencionar exemplos?
11. Para você, o que é inclusão? Você acredita que a inclusão pode começar na Educação Infantil?
12. O que você acredita que pode ser melhorado no processo inclusivo, na Educação Infantil no município?
13. (PERGUNTA FINAL) Existe mais alguma informação que você gostaria de compartilhar, para contribuir com esta pesquisa?

APÊNDICE C – Roteiro de observação não-participante

Dados de identificação:

1. Professor especialista: P _____

EMEI - Polo 1 () EMEI- Polo 2 () EMEF- Polo 3 () EMEF- Polo 4 () EMEF-Polo 05

2. Nome da Escola (Polo) em que trabalha: _____

3. Quantidade de alunos atendidos pelo professor no período de observação: _____

3. Caracterização dos alunos atendidos: (Tipo de deficiência, nível de escolarização, tempo de atendimento na sala de recurso, especificidades de aprendizagem).

Aspectos a serem observados na SRM

1. Interação Professor – Aluno

- a) Como é realizado o acolhimento do (a) aluno(s) deficiente (s)?
- b) Como o professor especialista lida com as diferentes deficiências dos alunos?
- c) Como ocorrem as relações interpessoais entre o professor especialista e os alunos? O professor apresenta atitudes inclusivas e/ou excludentes?

2. Procedimentos Metodológicos utilizados

- a) A metodologia empregada na SRM satisfaz as demandas educacionais dos alunos atendidos?
- b) A intervenção conduzida pelo professor especialista favorece uma aprendizagem significativa?
- c) Os conteúdos são adaptados à vivência sociocultural dos alunos com deficiência(s)?
- d) A abordagem pedagógica é motivadora e estimulante?
- e) A maioria das atividades propostas aos alunos são de caráter individual ou em grupo?

3. Interação Aluno - Atividade

- a) Há uma boa aceitação dos alunos atendidos com relação à atividade proposta pelo professor especialista? Comente.
- b) Existe alguma resistência, por parte de algum aluno deficiente, nas atividades apresentadas?
- c) Existe a possibilidade de realização de atividades em grupo? Caso positivo, são facilmente desenvolvidas? Justifique.

4. Utilização de Recursos Materiais:

- a) Quais são os recursos disponíveis na SRM? b) Os recursos existentes são utilizados de maneira adequada? c) Os recursos são interativos, motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula do professor especialista?

APÊNDICE D- Quadro-análise: observação não-participante

Professoras	Relação professor-aluno e atividade	Abordagem pedagógica e os conteúdos trabalhados	Recursos materiais utilizados
Marta	Compareceu ao atendimento um aluno de quatro anos de idade, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A professora adotou uma abordagem inclusiva, utilizando materiais táteis, como jogos de encaixe e fantoches, além de um vídeo musical (o aluno gosta de escutar e balbuciar os sons das músicas), visando estimular a linguagem oral e a comunicação social da criança. No entanto, observou-se que o aluno não estabeleceu contato visual com a professora, permanecendo disperso e agitado no início do atendimento. Percebeu-se a iniciativa da docente na tentativa de <i>engajar o aluno</i> por meio de estímulos diversos, uma estratégia comum em atendimentos com crianças com TEA	No início do atendimento, a professora contou a história dos “Três Porquinhos”, com uso de fantoches e materiais concretos, mas o aluno não demonstrou interesse. Em resposta, ela adaptou sua abordagem, utilizando intervenções visuais estruturadas que envolviam formas, cores e coordenação motora fina. Além disso, apresentou uma sequência numérica em uma folha de papel sulfite, com desenhos para identificação, quantificação e pintura. Entretanto, o aluno dirigiu-se para as bolas e bambolês, escolheu um bambolê azul e começou a balbuciar a música “Baby Shark”, o que levou a professora a pegar seu notebook, procurar a música na internet e colocá-la para apreciação do aluno. O interesse do aluno por música despertou na professora a ideia de replanejar seu atendimento, e a adaptação evidenciou a capacidade da professora para identificar elementos para captar a atenção da criança.	jogos de encaixe, fantoches, bola, bambolê, vídeo musical, papel sulfite na cor branca, papéis com desenhos impressos e cola branca.
Letícia	Nesse atendimento, compareceu um aluno de cinco anos diagnosticado com Deficiência Intelectual (DI). A professora <i>incentivou a participação ativa do aluno</i> nas atividades propostas, apresentando <i>adaptação</i> às suas necessidades individuais. Diante do estado emocional sensível do aluno, que chorava, a professora alterou a proposta para algo de seu agrado – desenhar com pincel e tinta guache – visando trabalhar a memória afetiva, dado o interesse do aluno por pintura.	Inicialmente, a professora propôs um jogo da memória do alfabeto para incentivar a linguagem oral e a comunicação social, e para trabalhar memória e atenção. Contudo, o aluno não aceitou bem a proposta, chorando e demonstrando desejo de ir embora. Demonstrando sensibilidade, a professora o consolou, conversando e oferecendo novamente as tintas guache e o papel, pedindo para ele escrever o nome. Ao desenhar o nome com a tinta preta, o aluno trabalhou sua coordenação motora fina e aspectos socioemocionais.	folhas brancas, pincéis, tintas guache de cores variadas e jogo da memória (alfabeto).
Helena	No atendimento observado, a professora trabalhou com uma aluna de quatro anos diagnosticada com TEA. A interação entre professora e aluna começou de forma lúdica, com brincadeiras de massinha, o que permitiu à professora criar um ambiente <i>acolhedor e seguro</i> , essencial para a construção do vínculo afetivo.	Na sequência, a professora utilizou um jogo de partes do corpo e blocos de montagem para trabalhar conceitos como identificação corporal e resolução de problemas. Ela adaptou suas estratégias pedagógicas conforme as respostas da aluna, utilizando o interesse da criança por um bichinho de pelúcia e blocos de montagem como ponto de partida para desafios cognitivos e motores. Assim, incentivou a criança a aceitar o desafio de resolver o problema: “Como o bichinho poderia sair do meio dos blocos?” Depois de várias tentativas, a solução encontrada pela menina foi fazer uma porta do tamanho certo para que o bichinho pudesse passar, retirando alguns blocos que eram os obstáculos. As práticas, além de desenvolverem habilidades específicas, incentivaram a socialização e a comunicação, aspectos fundamentais no trabalho com crianças com TEA.	massinha de modelar de cores variadas, bicho de pelúcia e blocos de montagem e de encaixe.
Maria	Compareceu a este atendimento uma aluna de seis anos, diagnosticada com TEA. A docente propôs atividades de desenho e pintura, com o objetivo de aprimorar a coordenação motora fina, a atenção e a concentração da criança. Apesar de tímida e pouco comunicativa,	A aluna permaneceu restrita a atividades de desenho e pintura, sem acesso a outros tipos de estímulos ou desafios que poderiam expandir suas habilidades. Esta limitação sugere uma oportunidade perdida para implementar estratégias pedagógicas mais variadas, que	papel sulfite branco, canetinhas coloridas, lápis de cor de variadas cores.

	a aluna mostrou interesse nas atividades, e a postura apresentada pela professora foi de ser gentil com ela.	poderiam promover a socialização, a comunicação e a resolução de problemas.	
Rogéria	Durante o atendimento de uma aluna de seis anos com Deficiência Intelectual (DI) e Paralisia Cerebral (PC), que utiliza cadeira de rodas para locomoção, a professora demonstrou relação <i>empática e adaptou a comunicação conforme as necessidades individuais da aluna</i> , oferecendo-lhe suporte personalizado.	A especialista fez uso de estratégias de aprendizagem prática (manipulação de objetos concretos) como também fez estímulos à comunicação oral e à interação social, e utilizou reforços positivos (elogios, recompensas). A criança recitava os números de 1 a 10 (balbuciando) como uma forma de comunicação e interação social entre ela e a professora. A professora respondia aos sons que a aluna fazia de maneira encorajadora, tentando estimular ainda mais o desenvolvimento da linguagem. A ênfase na importância da estimulação planejada, e um trabalho integrado para apoiar o desenvolvimento de crianças com deficiência, desde a identificação até a intervenção, são fundamentais.	instrumentos musicais e bicho de borracha que emite som.
Joana	O atendimento não foi realizado devido à ausência do aluno. Assim, não foi possível observar a atuação da professora na SRM.	-	-
Mirian	Durante o atendimento, a professora demonstrou uma abordagem pessoal <i>inclusiva e empática</i> ao interagir com uma aluna de seis anos diagnosticada com TEA. A professora adaptou as atividades de acordo com as necessidades e interesses da aluna, evidenciando uma prática que valoriza a individualidade e o potencial da criança.	A adaptação da atividade de um jogo para atender melhor o interesse da aluna e o uso constante de feedbacks positivos, como “Olha, você consegue!”, “Vamos tentar de novo?” e “Vamos tentar assim?”, criou um ambiente de aprendizagem estimulador. A abordagem pedagógica da professora incluiu a utilização de uma variedade de jogos que estimulam diferentes áreas do desenvolvimento, tais como memória, coordenação motora fina e raciocínio lógico-matemático. Durante o atendimento, foram empregados jogos de memória com emojis, a trilha das cores e um jogo com as letras do alfabeto. Esses jogos não apenas mantiveram a aluna engajada e entusiasmada, como também proporcionaram oportunidades para trabalhar habilidades específicas como atenção, concentração e reconhecimento de emoções.	Jogos de memória, tampinhas de garrafas coloridas, dados, jogo das emoções e jogo das letras do alfabeto.
P Daniela	Durante o atendimento, a professora demonstrou atitudes inclusiva e empática com um aluno de seis anos diagnosticado com TEA. Procurou estabelecer um vínculo positivo com o aluno, utilizando feedbacks encorajadores, como “Eu tenho certeza de que você consegue!”, para promover a participação ativa e a autoeficácia. A professora adaptou as atividades de acordo com o interesse do aluno, permitindo que ele explorasse diferentes materiais e brincadeiras, como folhear livros de histórias e brincar com carrinhos e objetos de encaixe.	A professora incluiu atividades que estimularam o raciocínio lógico-matemático, a interação social, a concentração e a memória. Por exemplo, trabalhou com formas geométricas e ofereceu jogos como o dominó. O aluno, quando estava jogando o dominó com a professora, perguntou se poderia criar uma regra simples para o jogo e a professora aceitou sua sugestão, encorajando o aluno a criar suas próprias regras e explorar sua criatividade e imaginação. Este tipo de interação, não só reforça o aprendizado de conceitos matemáticos básicos, como também promove habilidades sociais e resolução de problemas.	folhas de papel sulfite branco impressas com atividades, lápis grafite, jogo de dominó, livros infantis e brinquedos (carrinhos).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE E – Sumário do Produto Técnico

Título do *e-book*:

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: práticas colaborativas

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>		04
<u>OBJETIVO GERAL</u>		05
<u>INTRODUÇÃO</u>		06
<u>1. AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</u>		07
<u>2. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</u>		08
<u>3. BARREIRAS E DESAFIOS CONSTATADOS NA PESQUISA</u>		09
<u>4. NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS</u>		10
<u>4.1 ENSINO COLABORATIVO</u>		10
<u>4.2 INTERAÇÃO ATIVA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA</u>		11
<u>4.3 TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO PRÁTICA INCLUSIVA</u>		11
<u>5. PROPOSTAS DE MELHORIAS</u>		12
<u>5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR</u>		12
<u>6. SUGESTÕES PARA POSSÍVEIS SOLUÇÕES</u>		18
<u>6.1 BARREIRAS INSTITUCIONAIS</u>		18
<u>6.2 INVESTIMENTOS EM FORMAÇÃO</u>		20
<u>6.3 PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS</u>		20
<u>6.4 ESTRATÉGIAS DE CAPACITAÇÃO</u>		21
<u>7. MATERIAIS E RECURSOS</u>		22
<u>7.1 MATERIAIS SOBRE AEE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA</u>		22
<u>7.2 APLICATIVOS E SITES DE JOGOS INTERATIVOS</u>		23
<u>8. CHAMADA À AÇÃO</u>		24
<u>9. CONCLUSÃO</u>		25
<u>SOBRE AS AUTORAS</u>		26
<u>REFERÊNCIAS</u>		27

ANEXO A- Termo de Anuência da Instituição assinado



MUNICÍPIO DE CAÇAPAVA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu, Ana Paula Brito Benedito Bettoni da Costa, na qualidade de responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Caçapava-SP, autorizo a realização da pesquisa intitulada "O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CIDADE DO VALE DO PARAÍBA: Contribuições para a construção de escolas inclusivas" a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Adriana de Castro Ferreira, sob a orientação do Prof. Dra. Roseli Albino dos Santos, com o objetivo de: "analisar, na perspectiva dos professores especialistas que atuam nas salas de recursos do município de uma cidade do Vale do Paraíba, as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão de alunos com deficiência na educação infantil."

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo oferecendo apoio, acolhimento desta pesquisadora e compromisso no auxílio de informações tanto pela coordenação de educação inclusiva do Núcleo de Apoio a Inclusão-(NAI) da rede municipal de ensino de Caçapava-SP quanto dos professores especialistas do AEE que trabalham na educação infantil desse município.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 01/12/2023 a 16/12/2024.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

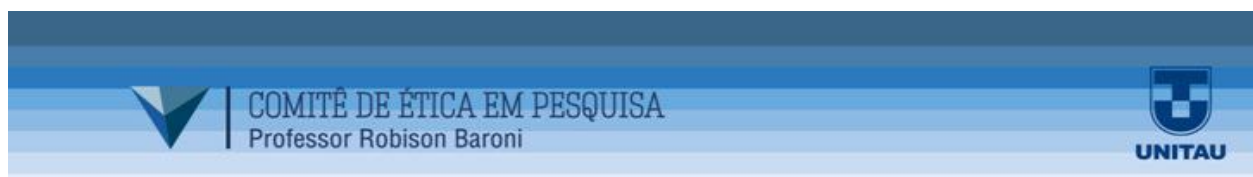
Caçapava, 25 de setembro de 2023.

Ana Paula Brito B. B. da Costa
R. G. nº 17.634.503-6

Secretária Municipal de Educação
Rua Francisco Romão do Amaral, 81, Vila Santa Isabel, Caçapava-SP
CEP: 12.284-420 / Tel. (12) 3652-9350



Observação: Esta página apresenta o nome preliminar da pesquisa e o da orientadora responsável à época, conforme registrados no período em que foi solicitada a autorização para a realização do estudo.

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CIDADE DO VALE DO PARAÍBA: Contribuições para construção de escolas inclusivas” sob a responsabilidade da pesquisadora Adriana de Castro Ferreira e sob orientação da Prof. Dra. Roseli Albino dos Santos.

Nesta pesquisa pretendemos analisar, na perspectiva das professoras especialistas que atuam nas salas de recursos do município de uma cidade do Vale do Paraíba - SP, as contribuições do AEE no processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil.

A coleta de dados será feita por meio de observação estruturada, porém não-participante, nas Salas de Recursos e de entrevista semiestruturada individuais com as professoras do AEE da Educação Infantil, com perguntas previamente formuladas, a partir de um roteiro com questões norteadoras, tendo como objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado e da observação realizada nas salas multifuncionais dos polos de atendimento da Educação Infantil no intuito de colher informações sobre esse espaço e atuação-relação entre professoras especialistas e alunos e vice-versa.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em participar de uma pesquisa que visa identificar as práticas pedagógicas utilizadas no AEE e como elas contribuem para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiências e os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são mínimos, pois podem provocar desconforto pelo tempo da entrevista ou da observação na Sala de Recursos ou até constrangimento pelo teor dos questionamentos. Os instrumentos de pesquisa, tanto a entrevista quanto a observação foram elaborados no sentido de minimizar esses riscos. Entretanto para evitar que ocorram danos, caso haja necessidade, o Sr(a). será encaminhado ao serviço de saúde mais próximo ou ao apoio psicológico da Clínica de Psicologia da Universidade de Taubaté e, se preferir, ao Centro de Atenção Psicossocial - CAPS do município onde reside. Com vistas a

prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 98110-7388 (inclusive ligações a cobrar), ou também poderá ser realizado este contato por e-mail no endereço eletrônico: adrianacastrof@yahoo.com.br. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br

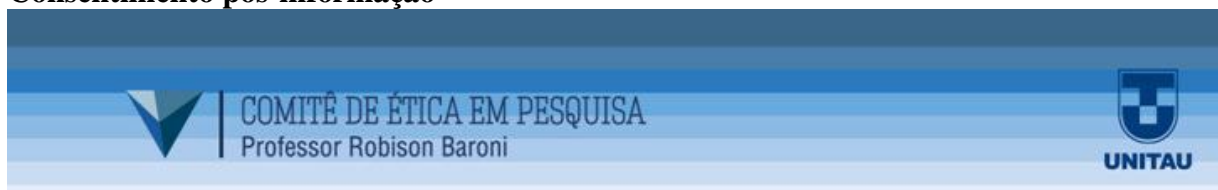
O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Adriana de Castro Ferreira

ADRIANA DE CASTRO FERREIRA

Pesquisadora Responsável

Observação: As páginas 121, 123 e 124 apresentam os nomes da pesquisa e da orientadora vigentes à época em que os termos foram utilizados (novembro e dezembro de 2023), os quais diferem dos atuais.

Consentimento pós-informação

Eu _____, portador do documento de identidade nº _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CIDADE DO VALE DO PARAÍBA: Contribuições para construção de escolas inclusivas”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

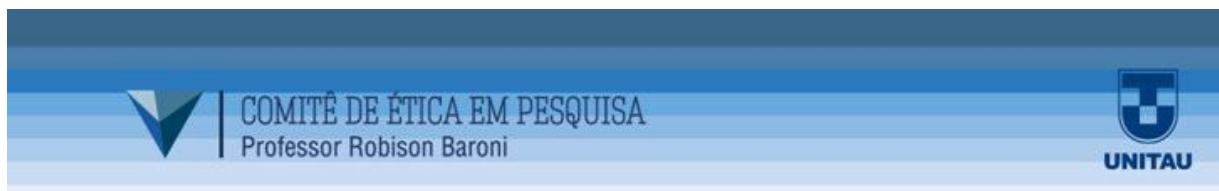
Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ de _____ de 20__

Assinatura do(a) participante

Rubricas: pesquisador _____

ANEXO C- Termo de Compromisso do Pesquisados Responsável



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Adriana de Castro Ferreira**, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CIDADE DO VALE DO PARAÍBA: Contribuições para construção de escolas inclusivas”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafos I da Resolução 510/16 e XI.2 itens A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 itens E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

São José dos Campos, 26 de setembro de 2023.

Adriana de Castro Ferreira

Adriana de Castro Ferreira

ANEXO D-Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

PARECER SUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA CIDADE DO VALE DO PARAÍBA: Contribuições para a construção de escolas inclusivas

Pesquisador: ADRIANA DE CASTRO FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74598423.4.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.421.219

Apresentação do Projeto:

A inclusão escolar de crianças com deficiência tem sido foco de grandes discussões, debates e reflexões. Em uma escola inclusiva, o aluno é o sujeito principal e o foco central de todas as atividades educacionais. Porém, apesar da implementação de diversas políticas públicas voltadas para a inclusão, ainda persiste o desafio de abordar a exclusão, um problema tão evidente em nossa sociedade. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar, na perspectiva dos professores especialistas que atuam nas salas de recursos do município de uma cidade do Vale do Paraíba -SP, as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil. Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa "Inclusão e Diversidade Sociocultural", da Área de Concentração "Formação Docente para a Educação Básica" do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE/UNITAU). A abordagem metodológica é qualitativa e como instrumento de produção de informações será utilizado a observação não-participante em salas de recursos e a entrevista semiestruturada. Espera-se que participem da pesquisa os 8 professores do AEE atuantes na Educação Infantil em cinco polos de atendimento vinculados às escolas da rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba. A coleta de dados será feita por meio de observação estruturada, porém não-participante, nas Salas de Recursos e de entrevista semiestruturada individuais com os professores do AEE da Educação Infantil, com perguntas previamente formuladas, a partir de um

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3622-4026 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 8.421.219

roteiro com questões norteadoras, tendo como objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado e da observação realizada nas salas multifuncionais dos polos de atendimento da Educação Infantil no intuito de colher informações sobre esse espaço e atuação-relação entre professores especialistas e alunos e vice-versa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, na perspectiva dos professores especialistas que atuam nas salas de recursos do município de uma cidade do Vale do Paraíba -SP, as contribuições do AEE no processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

Identificar como o AEE tem sido organizado nas escolas municipais de Educação Infantil; Verificar as práticas pedagógicas utilizadas no AEE e como elas contribuem para o processo de Inclusão Escolar; Verificar quais são as ações e estratégias adotadas pelos professores do AEE na Educação Infantil e suas demandas de formação; Elaborar e disponibilizar um minicurso de formação online, para os professores que atuam no AEE da Educação Infantil de forma a reverberar na prática profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos decorrentes na pesquisa são mínimos, pois podem provocar desconforto pelo tempo da entrevista ou da observação na Sala de Recursos ou até constrangimento pelo teor dos questionamentos. Os instrumentos de pesquisa, tanto a entrevista quanto a observação, foram elaborados no sentido de minimizar esses riscos. Entretanto para evitar que ocorram danos, caso haja necessidade, o participante da pesquisa será encaminhado ao serviço de saúde mais próximo ou ao apoio psicológico da Clínica de Psicologia da Universidade de Taubaté e, se preferir, ao Centro de Atenção Psicossocial - CAPS do município onde reside. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Benefícios:

Consistem em participar de uma pesquisa que visa identificar as práticas pedagógicas utilizadas

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3622-4006 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 6.421.219

no AEE e como elas contribuem para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiências.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O resultado pretendido com esse projeto será a indicação de possíveis aportes do estudo na contextualização das expectativas e desafios dos professores especialistas do AEE, em sua formação profissional e prática educativa inclusiva na Educação Infantil junto aos alunos público-alvo da educação especial. Essa pesquisa buscará conhecer a relevância da formação continuada na carreira dos professores pesquisados, uma vez que se acredita que é durante o período de formação que as práticas individuais e coletivas se encontram e se desenvolvem no contexto da escola. Nesse processo, costuma-se surgir vários desafios relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de alunos e ao trabalho do professor.

É almejado que futuramente os dados e resultados dessa pesquisa possam ser divulgados, por meio de publicação de artigos em periódicos, bem como a possibilidade de participação em seminários, simpósios e congressos com o intuito de oportunizar debates, diálogos e discussões mais amplos sobre os resultados dessa pesquisa, favorecendo a comunicação entre outros pesquisadores e estudantes interessados pelo tema apresentado. No intuito de reverberar na prática profissional dos professores que trabalham com alunos no AEE, sugere-se a criação de um minicurso, no formato online, que atenda às necessidades relatadas pelos próprios professores, oferecendo recursos metodológicos para suas atividades educacionais e fornecendo-lhes orientação para o acesso ao curso. Esse recurso será apresentado em uma reunião futura e a capa do curso será disponibilizada posteriormente em um dos Apêndices ao final desta dissertação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória se encontram dentro os requisitos da plataforma da CEP.

Recomendações:

Verificar em todos os documentos onde se encontra o telefone do CEP e corrigir caso seja necessário.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os documentos apresentados se encontram dentro dos requisitos da plataforma CEP, não havendo inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 06/10/2023, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3622-4005 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 6.421.219

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2220979.pdf	29/09/2023 10:49:59		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_anuencia_escaneado.pdf	29/09/2023 10:48:33	ADRIANA DE CASTRO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_assinado_Atual.pdf	27/09/2023 19:57:02	ADRIANA DE CASTRO FERREIRA	Aceito
Outros	Oficio_Adriana_de_Castro_assinado.pdf	27/09/2023 10:53:53	ADRIANA DE CASTRO FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_CEP.pdf	27/09/2023 09:29:29	ADRIANA DE CASTRO FERREIRA	Aceito
Outros	Roteiro_observacao.docx	26/09/2023 23:04:20	ADRIANA DE CASTRO FERREIRA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.docx	26/09/2023 23:03:18	ADRIANA DE CASTRO FERREIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	26/09/2023 23:01:38	ADRIANA DE CASTRO FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Pesquisador_Responsavel.docx	26/09/2023 23:00:50	ADRIANA DE CASTRO FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_BrochuraInvestigador_AdrianaDeCastroFerreira.docx	26/09/2023 22:36:19	ADRIANA DE CASTRO FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	26/09/2023 22:28:47	ADRIANA DE CASTRO FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 10 de Outubro de 2023

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 219
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3622-6006 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br