



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO
DA ESCOLA BÁSICA**

MICHELLE RODRIGUES GOMES

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL PROMOVIDO PELO CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO
EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES, BELÉM - PARÁ**

**BELÉM – PARÁ
2020**

MICHELLE RODRIGUES GOMES

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL PROMOVIDO PELO CENTRO DE REFERENCIA EM INCLUSÃO
EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES, BELÉM - PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Currículo da Escola Básica, como requisito parcial ao título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

BELÉM - PARÁ
2020

MICHELLE RODRIGUES GOMES

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL PROMOVIDO PELO CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO
EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES, BELÉM - PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Currículo da Escola Básica, como requisito parcial ao título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – Orientador
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita – Membro avaliador
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Avaliador externo

Maria José Aviz do Rosário
Universidade Federal do Pará – Membro suplente

BELÉM - PARÁ
2020

À mulher de alma mais linda que já conheci, minha mãe (*in memoriam*);
Ao meu pai (*in memoriam*), que destinou um amor
incondicional à família que constituiu;
Aos meus irmãos e irmãs, pelo incentivo, apoio e carinho que dedicaram
ao longo de minha vida estudantil;
A meu esposo Juscifram e a minha amada filha Emilly, que vibraram comigo,
a cada capítulo vencido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade que me concedeu de chegar até aqui. O Mestrado chegou num momento tão difícil de minha vida profissional e não tenho dúvidas que foi a resposta divina mais digna e honrada que Deus poderia me conceder perante aqueles que tentaram calar minha voz. Obrigada Senhor!

Serei eternamente grata ao meu professor orientador Genylton, por acreditar em mim. Foram dois anos de muitas aprendizagens. Tenho orgulho de ser sua orientanda! Sua disciplina, exigência, senso de responsabilidade e humanidade serão marcas que levarei por toda a minha vida acadêmica e profissional. Obrigada Mestre!

À professora Amélia Mesquista, uma profissional admirável no trato com as pessoas e com o conhecimento. Obrigada professora, pelas contribuições tão significativas ao longo da escrita deste texto. A senhora entendia minha mente confusa, quando muitos não entendiam, você foi luz no meu caminho. Obrigada!

Meus agradecimentos aos professores do curso e do atelier de pesquisa: em especial à professora Amélia, ao professor Genylton, à professora Maria José e à professora Clarice que caminharam comigo na tessitura de cada capítulo na construção deste texto. Todos contribuíram grandemente não apenas para o meu aprimoramento intelectual no processo de elaboração desta pesquisa, mas também com uma nova maneira de refletir sobre a Educação que temos e a Educação que queremos.

Um agradecimento especial aos idealizadores do Programa de Currículo e Gestão da Escola Básica e do Núcleo de Estudo Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, professores aguerridos que diante de todas as dificuldades trabalham arduamente para que nosso Programa seja referência nas discussões que se propõe a fazer. Um trabalho que vem possibilitando o acesso ao processo formativo de tantos profissionais que fazem a Educação desse país acontecer, em especial da nossa região, que tanto precisa fomentar o debate político a favor de melhorias no ensino público, gratuito e de qualidade para todos. Minha eterna gratidão a todos vocês!

Os meus sinceros agradecimentos aos meus colegas de turma que foram incansáveis em ajudar um ao outro, em especial à Mônica, Liane, Kezya, Nyara, Diana, Cleiton, Radanés, Nelma, Ednalva, Silvani, Thais, Roseane e Ildene. Obrigada pelas dúvidas tiradas, pelo conhecimento compartilhado, pelo apoio incondicional nos momentos de aflição.

Agradeço à Escola Marcos Martins Magno, onde compartilhei de muitos momentos de trocas de conhecimentos, de organização, luta e conquistas sociais aos lado das amigas Gelsi,

Aldenora, Marina, Roseana, Marcinha, Janira, Lili, Chagas e Afonso; e tantos outros profissionais que não se calam diante da opressão de Governos que não têm compromisso com a educação dos filhos de trabalhadores e trabalhadoras que sustentam esse país.

As minhas amigas da UEI São Silvestre, às professoras: Silvana, Letícia, Hellen, Andréia, Larissa, Eliane e Dilma, por todo o empenho e dedicação destinadas às crianças da Educação Infantil.

À Escola Hilda Vieira e em especial a minha amiga Núbia, pelo apoio e incentivo ao fazer eu acreditar na possibilidade do Mestrado.

Agradeço à UEI Catalina II, por tudo que aprendi e vivi com vocês, onde tive minha fé fortalecida, a certeza que Deus existe e que Ele não desampara o justo. Em especial à Aline, Eli, Cilene, “seu” João e Gisele: o relato de vocês levantou minha estima, fiquei imensamente feliz de ter meu trabalho reconhecido de uma maneira simples e tão significativa. Obrigada a todos e todas!

À escola Maria Amoras de Oliveira, em especial ao professor Iuri, às professoras Isabel e Nagiane que, em minhas ausências em decorrência deste estudo, não permitiram que minhas crianças ficassem prejudicadas.

A minha amiga Ariane, com quem eu compartilho tantas experiências de vida. Obrigada pelo apoio, carinho e paciência em ouvir minhas lamentações.

Sou imensamente grata aos professores e demais profissionais do CRIE que participaram desta pesquisa. É louvável o trabalho que vocês desenvolvem em meio a um contexto de tantas limitações. Parabéns pelo compromisso e dedicação ao serviço destinado ao aluno com deficiência da Rede Municipal de Ensino de Belém.

Também gostaria de agradecer a minha sogra Graça Amarante e as minhas cunhadas Joaniele e Juscielem. Obrigada pelo cuidado, preocupação, apoio e incentivo nesta caminhada.

Agradeço imensamente aos meus irmãos Manoel, Zeca, Nei, Miguelito, Cristino e as minhas irmãs Gleice, Sebastiana, Domingas, Marinilda, Maria José, Raimunda e Madalena. Sem vocês, nada seria possível. Obrigada por não desistirem de mim.

“Mada” mana! Obrigada por dedicar parte de sua vida a cuidar de mim, por ser vigilante com meus estudos, por ser um exemplo de profissional e uma supermãe para nossa menina. Obrigada!

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, em especial ao Felipe, meu afilhado, que em muitos momentos acalmava minha alma ao simples prazer de ouvir sua voz.

As minhas cunhadas e cunhados em especial à Claudia, pela dedicação em cuidar do meu irmão na luta pela vida.

E por fim, agradeço especialmente ao meu amado esposo Juscifram e a minha amada filha Emilly que foram incansáveis em compreender minhas ausências, aturaram meu estresse, compartilharam de minhas preocupações e vibraram comigo no final de cada capítulo vencido. Amos vocês, amores de minha vida!

Meu sentimento, é de gratidão. Obrigada Deus!

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se aos estudos que vêm sendo realizados pela linha de pesquisa de Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, inserindo-se na temática do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem como objeto de estudo *As Estratégias desenvolvidas pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes para AEE de crianças matriculadas nas Unidades de Educação Infantil de Belém.*

A pesquisa estruturou-se com base na seguinte problemática: **Que estratégias de Atendimento Educacional Especializado têm sido implementadas pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, no atendimento de crianças com deficiência matriculadas nas Unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Belém?**

Para subsidiar a problemática em questão, outras perguntas nortearam a pesquisa, visto que as unidades de Educação Infantil do município de Belém não possuem sala de recursos multifuncionais, como é suprida pelo CRIE a ausência desse recurso no Atendimento Educacional Especializado? Como é desenvolvido pelo CRIE o Atendimento Educacional Especializado nas UEIs municipais de Belém? Quais são as condições de oferta do AEE realizado pelo CRIE destinado às crianças com deficiência matriculadas nas UEIs municipais em Belém? De abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de caso, constituído das seguintes etapas: revisão bibliográfica, estudo exploratório, coleta de documentos, realização das entrevistas do tipo semiestruturadas e alguns registros fotográficos. Os dados coletados foram analisados à luz da análise de conteúdo, que revelaram que o CRIE instituiu duas estratégias de AEE destinado às crianças com deficiência oriundas das UEIs de Belém: a primeira, diz respeito a realização desse serviço no contexto das UEI, sem a ação efetiva das professoras para com as crianças; a outra estratégia foi a construção de um projeto de AEE na Educação Infantil realizado no prédio do CRIE. Ao definir e analisar essas estratégias pude constatar tensões, desafios e as possibilidades de um atendimento que se coloca numa estrutura que precisa urgentemente ser (re)pensada pelo poder público municipal. Quanto as condições de oferta, constatou-se a fragilidade dos serviços de AEE ofertados pelo CRIE, no que tange aos elementos que constituem o AEE na educação básica.

Palavras-chave: AEE. Educação de crianças. Educação infantil. Educação inclusiva. Educação Especial.

ABSTRACT

This research is linked to the studies that have been carried out by the Research line of the Curriculum, of the Graduate Program in Management and Curriculum of the Basic School. As part of the Specialized Educational Service (SES) thematic. Its object of study is the *Strategies developed by the Reference Center on Educational Inclusion Gabriel Lima Mendes for SES of children enrolled in the Early Childhood Education Units of Belém*. Research was structured based on the following problem. **What Specialized Educational Service strategies have been implemented by the Reference Center for Educational Inclusion Gabriel Lima Mendes in the care of children with disabilities enrolled in Early Childhood Education Units in the municipal education system of Belém?** In order to subsidize the issue in question, other questions guided the research: since the Early Childhood Education units in the city of Belém do not have a multifunctional resource room, how is CRIE supplied the absence of this resource in Specialized Educational Services? How is CRIE developed the Specialized Educational Service in the municipal ECEUs of Belém? What are the conditions for the offer of SES carried out by CRIE for children with disabilities enrolled in municipal ECEUs in Belém? With a qualitative approach, a case study was carried out, consisting of the following steps: bibliographic review, exploratory study, document collection, conducting semi-structured interviews, and some photographic records. Collected data were analyzed in the light of content analysis, which revealed that CRIE instituted two SES strategies for children with disabilities from the ECEUs in Belém. The first concerns the accomplishment of this service in the context of the ECEUs, without action effectiveness of teachers toward children; the other strategy was the construction of an SES project in Early Childhood Education carried out in the CRIE building. When defining and analyzing these strategies, I was able to observe tensions, challenges and the possibilities of a service that are placed in a structure that urgently needs to be (re) thought by the municipal public power. As for the supply conditions, the weakness of the SES services offered by CRIE was found, with regard to the elements that constitute the SES in basic education.

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

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica do CNE
CEI – Centro de Educação Infantil
CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal
CF – Constituição Federal
CME – Conselho Municipal de Educação de Belém
CNE – Conselho Nacional de Educação
COED – Coordenadoria de Educação da SEMEC
CRIE – Centro de Referência em Inclusão Educacional
DABEL – Distrito Administrativo Nazaré
DABEN – Distrito Administrativo Benguí
DAENTE – Distrito Administrativo Entroncamento
DAGUA – Distrito Administrativo Guamá
DAICO – Distrito Administrativo Icoaraci
DAMOS – Distrito Administrativo Mosqueiro
DAOUT – Distrito Administrativo Outeiro
DASAC - Distrito Administrativo Sacramenta
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral
DIED – Diretoria de Educação da SEMEC
DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EIV – Espaço de Inclusão e Vivência
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIF – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
ETEE – Equipe Técnica de Educação Especial

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IONPA – Instituto de Reorganização Neurológica do Estado do Pará
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NAEE – Núcleo de Avaliação Educacional Especializada
NEE – Núcleo de Estágio Especializado
NIEJA – Núcleo de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos
NPP – Núcleo de Programas e Projetos
NSRM – Núcleo de Sala de Recursos Multifuncionais
NTA – Núcleo de Tecnologia Assistiva
ONU – Organização das Nações Unidas
OSC – Organizações da Sociedade Civil
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual
PEI – Plano Educacional Especializado
PNE – Plano Nacional de Educação
PPEB – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROATEA - Programa de Atendimento às Necessidades Específicas do Transtorno do Espectro Autista
SABER – Serviço de Atendimento em Reabilitação
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Belém
SIGA – Sistema de Informações e Gestão Acadêmica
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEI – Unidade de Educação Infantil

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UP – Unidade Pedagógica

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Distribuição de UEIs/EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Belém por Distrito Administrativo..... | 18 |
| Quadro 2 - Quantidade de Produções por Descritores..... | 19 |
| Quadro 3 - Pesquisa sobre o AEE e Educação Infantil encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES..... | 20 |
| Quadro 4 - Pesquisa sobre Inclusão relacionada à Educação Infantil – PPGED/UFPA e PPGED/UEPA, 2005-2018..... | 23 |
| Quadro 5 - Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I..... | 48 |
| Quadro 6 - Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II..... | 48 |
| Quadro 7 - Demonstrativo de Alunos da Educação Especial por Distrito Administrativo de Belém – 2018..... | 71 |
| Quadro 8 - Lotação dos Profissionais do CRIE/2019..... | 74 |
| Quadro 9 - Localização Distrital UEI/Público-alvo da Educação Especial..... | 97 |
| Quadro 10 - UEIs e sua vinculação às Salas de Recursos Multifuncionais..... | 102 |
| Quadro 11 - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI – AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 114 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Evolução de matrículas de estudantes da Educação Especial/2014-2018 (Brasil) | 25 |
| Tabela 2 - Municípios do estado do Pará com maior número de matrículas na Educação Especial, 2018..... | 27 |
| Tabela 3 - Evolução das matrículas da Educação Especial na Educação Infantil – Belém/PA, 2015-2017..... | 27 |
| Tabela 4 -Demonstrativo de Profissionais do CRIE/2019..... | 73 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Evolução das matrículas de alunos incluídos na Educação Básica no estado do Pará. | 26 |
| Figura 2 - Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (Imagem da fachada principal do CRIE). | 67 |
| Figura 3 - Salão de entrada..... | 68 |
| Figura 4 - Acesso ao 2º andar..... | 68 |
| Figura 5 - Acesso ao subsolo..... | 68 |
| Figura 6 - Área aberta/estacionamento..... | 68 |
| Figura 7 - Sala do Programa Ciranda na Família. | 69 |
| Figura 8 - Sala de Avaliação. | 69 |
| Figura 9 - Sala PROATEA. | 69 |
| Figura 10 - Sala da Educação Infantil | 69 |
| Figura 11 - Organograma CRIE/SEMEC–2017..... | 72 |
| Figura 12 - Distritos Administrativos do município de Belém. | 99 |
| Figura 13 e 14 - Materiais criados pelas professoras. | 110 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 16 |
| 2. A FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA | 32 |
| 2.1 OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 32 |
| 2.2 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA | 34 |
| 2.2.3 O tratamento dos dados coletados | 40 |
| 3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA | 42 |
| 3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | 43 |
| 3.2 A ESPECIFICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 51 |
| 4. AS ESTRATÉGIAS DO CRIE PARA O AEE DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NAS UEIs DE BELÉM | 62 |
| 4.1 O CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES: HISTÓRICO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO..... | 63 |
| 4.2 O AEE REALIZADO PELA EQUIPE DO CRIE RESPONSÁVEL PELAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NAS UEIs DE BELÉM | 83 |
| 4.3 AS CONDIÇÕES DE OFERTA DO AEE REALIZADO PELO CRIE DESTINADO ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS EM UEIs DE BELÉM | 95 |
| 5. CONCLUSÃO..... | 117 |
| REFERÊNCIAS | 122 |
| APÊNDICES | 134 |

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2017, fiz a seleção de Mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Ao ingressar no Programa, a proposta inicial de pesquisa tinha como tema o Currículo do Projeto Mundial. O interesse decorreu por considerar, naquele momento, que a “inclusão” era um tema exaustivamente explorado no campo acadêmico; esse foi o ponto de partida para submeter a proposta de pesquisar sobre o Currículo do Projeto Mundial ao processo seletivo do Mestrado. Porém, durante a participação nas disciplinas, o avanço nas leituras, o aprimoramento no processo de refinamento da pesquisa e as constantes instruções recebidas, redefini a temática de estudo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em conjunto com meu orientador, o Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

O interesse em aprofundar a temática em questão, decorre de motivação oriunda de minhas observações e reflexões enquanto professora da Educação Básica, atuante tanto na sala regular como na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e nesta trajetória profissional, tive a oportunidade de exercer a docência em três diferentes redes de ensino (Abaetetuba, Barcarena e Belém). Entre essas, a Rede Municipal de Ensino de Belém demonstrava uma organização diferenciada para o AEE das crianças com deficiência da Educação Infantil, matriculadas em tempo integral, pois eu observava que essas crianças eram incluídas na sala regular, com pouca ou quase nenhuma, atenção do AEE. Após socializar tais experiências com o orientador, fui instigada a pesquisar cada vez mais sobre o AEE na Educação Infantil. Então, dei início à pesquisa exploratória, selecionei artigos, teses, dissertações, documentos normativos, verifiquei dados estatísticos de matrículas de crianças com deficiência e aos poucos, fui constituindo informações que ajudaram a definir nosso objeto de estudo, inicialmente para saber como ocorria o AEE para as crianças da pré-escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Belém.

Entretanto, minha incursão a campo, mais necessariamente ao Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE) Gabriel Lima Mendes, setor vinculado à Secretaria Municipal de Educação do Município de Belém (SEMEC), que desenvolve o trabalho de apoio especializado na Educação Inclusiva, colocou-me diante de uma realidade até então desconhecida, pois as Unidades de Educação Infantil (UEIs) da Rede Municipal de Ensino de Belém não possuem em suas dependências a SRM, o que ocasionou a necessidade de uma reorganização da pesquisa, por isso, considero importante situar o leitor quanto a configuração da Educação

Infantil em interfaces com a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Belém no intuito de demonstrar como ocorreu a construção do problema de pesquisa da presente dissertação.

A Rede Municipal de Ensino de Belém oferta a Educação Infantil nos seguintes espaços: UEIs que atendem à creche e à pré-escola em tempo integral e/ou parcial; Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) que atendem à creche e à pré-escola em tempo parcial; Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIFs) que possuem em suas dependências algumas turmas da pré-escola e são responsáveis por anexos denominados Unidades Pedagógicas (UPs), que também ofertam a pré-escola, ambos em tempo parcial. Além desses espaços, existem as escolas oriundas de convênios entre o município e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) (SEMEC/CENSO ESCOLAR, 2019).

O AEE de crianças com deficiência, matriculadas nas EMEIFs e UPs, é realizado nas SRMs na própria escola onde a criança está matriculada ou em escolas-polos¹. Já as crianças com deficiência matriculadas em UEIs e EMEIs não recebem atendimento em SRMs. O AEE de crianças com deficiência oriundas desses espaços fica sob responsabilidade da equipe técnica do CRIE, que tem entre outras atribuições, a de realizar o AEE das crianças com deficiência matriculadas em UEIs e EMEIs. Esses espaços estão localizados nos 08 Distritos Administrativos², conforme exponho no Quadro 1.

¹ Escolas municipais onde existem SRMs.

² A Rede Municipal de Ensino de Belém é organizada por meio dos 08 Distritos Administrativos, sendo eles: Benguí-DABEN; Nazaré-DABEL; Guamá-DAGUA; Outeiro-DAOUT; Entroncamento-DAENTE; Sacramento-DASAC; Icoaraci-DAICO; Mosqueiro-DAMOS.

Quadro 1 - Distribuição de UEIs/EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Belém por Distrito Administrativo.

| DISTRITO | UEI/EMEI |
|----------|--|
| DABEL | UEI Caripunas |
| DABEN | UEI Benguí; UEI Catalina I; UEI Catalina II; UEI Catalina III; UEI Pratinha; UEI Gaspar; UEI São José. |
| DAENTE | UEI Aurá; UEI Jesus Maria José; UEI Marambaia; UEI Providência; UEI Rosemery Jorge; UEI Verdejante; UEI Wilson Baia de Sousa. |
| DAGUA | UEI Allan Kardec; UEI Guamá; UEI Monte Alegre; UEI Primeiro de Dezembro; UEI Santa Rosa; UEI Santo Agostinho; UEI Terra Firme; UEI Encanto do Saber; UEI Cremação; |
| DAICO | UEI Casa da Amizade; UEI COHAB III; UEI Jaime Costa Teixeira; EMEI Renata Sales Pena; EMEI Nosso Lar |
| DAMOS | UEI Bacuri; UEI Maracajá; UEI Panapana; UEI Rotary Club Belém Nazaré; EMEI São Francisco. |
| DAOUT | UEI Itaiteua |
| DASAC | UEI N. Sra. Perpétuo Socorro; UEI Erê; UEI Sacramento; UEI Iza Cunha; UEI Canto do Uirapuru; UEI Aurá; UEI verdejantes. |

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do CRIE (2018)

Conforme pode se observar, existem 36 UEIs e 04 EMEIs e para dar conta da demanda de crianças com deficiência oriundas desses espaços, a equipe técnica do CRIE organiza diferentes tipos de estratégias.

A partir dessas informações, advindas de pesquisa exploratória, aliadas a documentos que me foram disponibilizados pelo CRIE, redirecionei o objeto de estudo para **as estratégias de AEE de crianças com deficiência, matriculadas em UEIs de Belém realizadas pelo CRIE.**

Considero importante esclarecer que minha pesquisa é voltada para a realização do AEE das crianças com deficiência matriculadas nas UEIs, por considerar que são espaços que funcionam em tempo integral e/ou parcial e por constituírem um conjunto representativo de espaços que ofertam a Educação Infantil na capital paraense e que não possuem em suas dependências a SRM, o que na atualidade somam 36 unidades que não contam com esse suporte.

Entretanto, cabe destacar que compreendo que essa forma de organização de atendimento do CRIE está devidamente amparada pela Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que potencializa a realização do AEE no contexto das instituições de Educação Infantil e que amplia a possibilidade de atuação do professor desse atendimento para utilizar os diferentes espaços existentes nas instituições, que não precisam ser a SRM.

Neste movimento de busca, minha investida no campo teórico demonstrava que o AEE para a Educação Infantil era um campo ainda pouco explorado no meio acadêmico. A pesquisa de Cotonho (2014) sinalizou que nas áreas de Educação Especial, Educação Infantil e Currículo pouco se tem discutido a respeito. Machado (2017) também constata que o AEE na Educação Infantil ainda busca por uma consolidação tanto teórica como prática.

Essa carência de publicações também foi percebida quando pesquisei no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), no grupo nº 15, referente à Educação Especial: dos 87 artigos³ disponíveis, somente um se dedicava à Educação Infantil, intitulado “Cenas do Cotidiano nas Creches e Pré-Escolas: um olhar sobre a prática de inclusão”.

Também realizei pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no intuito de visualizar o que as pesquisas demonstravam a respeito do AEE, definindo o período de 2001 a 2018 como recorte temporal⁴ para realizar as buscas no referido banco de dados. Verifiquei que até o ano de 2009 poucos trabalhos foram produzidos na área, havendo aumento expressivo na produção acadêmica a partir do ano de 2010. Pude perceber que isso talvez seja consequência da própria Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois subsequentemente a esta política, sucederam-se várias normativas, dentre as quais o Decreto nº 6.571/2008, posteriormente substituído pelo Decreto nº 7.611/2011 e pela Resolução nº 04/2009, que contribuíram para a materialização da atual formatação do AEE, despertando o interesse dos pesquisadores por sua relevância diante da educação da pessoa com deficiência.

Neste processo, refinei minhas buscas a fim de cercar a maior quantidade possível de produções que pudessem ter algum tipo de aproximação com o objeto de estudo e para isso foram utilizados os seguintes descritores: AEE; AEE e Educação Infantil; AEE e Creche; AEE e Pré-escola, os quais estão dispostos no Quadro 2, de acordo com meus achados.

Quadro 2- Quantidade de Produções por Descritores.

| DESCRITORES | QUANTIDADE DE PRODUÇÕES |
|-------------------------|-------------------------|
| AEE | 356 |
| Educação Infantil e AEE | 36 |
| Creche e AEE | 3 |
| Pré-escola e AEE | 3 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Dados retirados do endereço eletrônico www.capes.gov.br.

3 Não encontrei no *site*, possibilidade de filtrar por ano, na aba Trabalho; analisei os títulos das 87 publicações disponíveis.

4 Este recorte temporal, justifica-se por considerar a Resolução 02/2001CNE-CEB, que instituiu as diretrizes educacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas modalidades e etapas.

Conforme os dados, constatei uma baixa produção acadêmica relacionada ao AEE destinado às crianças da Educação Infantil. Ao analisar essas publicações, foram encontradas no descritor “AEE” 356, das quais selecionei⁵ 12; no descritor “AEE e Educação Infantil”, foram encontradas 36, das quais selecionei 13; nos descritores “AEE e Pré-escola” e “AEE e Creche” foram encontradas, juntas 06 seis pesquisas, das quais selecionei apenas 02. Somando-se todas as pesquisas encontradas por descritor, cheguei ao quantitativo de 31 publicações, das quais 21 compuseram o *corpus* de minha análise, entre teses e dissertações⁶. A seguir, exponho essas publicações com a finalidade de demonstrar o ineditismo de meu objeto de estudo perante a Academia e a relevância do mesmo.

Quadro 3 - Pesquisa sobre o AEE e Educação Infantil encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES

| AUTOR | TÍTULO | ANO |
|----------------------|---|------|
| SOUZA, N. N. DE | Inclusão Escolar da Criança pequena com Necessidades Especiais: concepções de Mães, de Educadoras da Educação Infantil e de Professoras do Atendimento Educacional Especializado. | 2013 |
| COTONHO, L. A. | Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar. | 2014 |
| AMORIM, G. | Organização e funcionamento do AEE na Educação Infantil | 2015 |
| XAVIER, S. M. W. | Atendimento Educacional Especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a Educação Infantil. | 2015 |
| RODRIGUES, R. K. | AEE na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum. | 2015 |
| JESUS, L. T. B. D. | A criança com cegueira na Educação Infantil, recurso eletrônico: interação entre os contextos de desenvolvimento. | 2015 |
| SOEIRA, A. A. R. | Investigando a família e a escola no contexto Educacional Especializado de crianças de zero a três anos. | 2015 |
| CONDE, P. S. | Práticas Pedagógicas Desenvolvidas no Atendimento Educacional à Criança Público-alvo da Educação Especial em uma Instituição de Educação Infantil. | 2015 |
| PINHEIRO, F. C. | A inclusão de crianças com deficiência intelectual em Creches e Pré-Escolas: Dificuldades e Possibilidades. | 2015 |
| RABOCK, D. | Concepções das Professoras do Atendimento Educacional Especializado com foco em crianças dos Centros de Educação Infantil. | 2016 |
| DINIZ, N. L. | Um estudo sobre o Atendimento em Creches às Crianças com deficiência ou transtorno do Desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista. | 2016 |
| RINALDO, S. C. DE O. | Processo educacional de crianças com transtorno de espectro autista na Educação Infantil: interconexões entre saberes. | 2016 |
| TEIXEIRA, K. C. | A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para pensar a educação bilíngue e o Atendimento Educacional Especializado. | 2016 |

5 Para esta seleção nos descritores eleitos para realizar as buscas no banco de dados da CAPES, considerei os títulos das teses e dissertações que faziam referência ao AEE: AEE na Educação Infantil, AEE e Creche, AEE e Pré-escola, AEE de crianças, independentemente da publicação estar voltada ao AEE de um público específico da Educação Especial.

6 Após a leitura dos resumos, foram selecionadas 21 entre as 31 pesquisas encontradas por descritor, em decorrência de haver pesquisas que se repetiam entre os descritores utilizados; outras, por fazerem parte de outros campos que não o da Educação.

| AUTOR | TÍTULO | ANO |
|---|--|------|
| RONDON, M. M. | Educação Infantil e Educação Especial: os indicadores de matrículas do Estado de Mato Grosso do Sul (2011-2013). | 2016 |
| GOYOS, ANNE CAROLINE E SILVA | O Direito à Libras como língua materna: um Olhar sobre Política Educacional na Educação Infantil. | 2017 |
| TRINDADE, TELMA CRISTINA DOS SANTOS | Estudo de uma Amostra de 40 Escolares do Ensino Infantil em Atendimento Educacional Especializado no município de Mauá, São Paulo. | 2017 |
| MACHADO, G. | Caracterização das Práticas do AEE na Educação Infantil de Dourados. | 2017 |
| VIZENTINI, I. A. B. | Análise da estimulação e identificação de defasagens no desenvolvimento de crianças em berçários: um estudo de caso. | 2017 |
| SANTOS, F. V.S. D. | O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, enquanto política pública no município de Niterói | 2018 |
| ALMEIDA JÚNIOR, C. B. DE | Deficiência Física Neuromotora: um Estudo das Políticas e seus Desdobramentos na Educação Infantil | 2018 |
| PESSOA, L. D. N. F. | Dinâmica Avaliativa para Identificação de Deficiência em crianças da Educação Infantil: um Estudo na Rede Pública Municipal de Ensino de Belém-PA. | 2018 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Dados retirados do endereço eletrônico www.capes.gov.br.

Conforme observei, os dados revelam que em 2013 e 2014 houve somente 02 publicações a respeito do AEE na Educação Infantil, uma em cada ano; já a partir de 2015, houve significativo aumento das produções acadêmicas, continuando nos anos posteriores, o que, quando cruzado com os dados das produções acadêmicas sobre a temática do AEE⁷, justifica-se com o mesmo propósito, ou seja, os ritmos das produções acadêmicas acompanham o desenrolar da política. Entretanto, considero que ainda há poucas pesquisas perante a necessidade de conhecer as peculiaridades do AEE para as crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil.

Ao realizar a leitura dessas produções, percebi que boa parte dos pesquisadores e pesquisadoras faziam referência à baixa produção acadêmica no que concerne aos estudos sobre o AEE destinado às crianças das creches e pré-escolas, principalmente estudos relacionados aos diversos contextos e/ou a alguma deficiência específica (AMORIM, 2015; MACHADO, 2017; ALMEIDA JÚNIOR, 2018). Os elementos que mais apareceram como objetos de estudo são voltados para o desenvolvimento do AEE em SRM, sua proposta complementar e suplementar ao currículo; a organização deste atendimento; a concepção de pais, professores e gestores a respeito da prática do AEE; a articulação e a prática de professores da sala de aula comum e do AEE; o envolvimento da família neste atendimento; a política de Educação Especial desenvolvida por determinados municípios.

⁷ Ao analisar as produções referentes ao descritor “AEE”, constatamos que as produções referentes a nossa temática se avolumaram a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Isto também é constatado pelos estudos de Baptista (2013), que realizou análise sobre as pesquisas em Universidades brasileiras (2002-2012).

Algumas dessas pesquisas chamaram minha atenção por revelarem a insuficiência do AEE na Educação Infantil, como a pesquisa de Machado (2017), que ao caracterizar o AEE ofertado nas SRMs dos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) de Dourados (MS), constata que, dos 38 CEIMs, apenas 06 possuem SRMs, ficando 32 CEIMs sem receber atendimento. Outro aspecto levantado por Machado (2017) é que, apesar do laudo médico não ser mais obrigatório para que se garanta o AEE, no município pesquisado ainda é isso que determina quem será atendido. Essa determinação, além de ferir princípios normativos, pode ser uma forma de silenciar a necessidade de uma demanda em virtude da ausência de estrutura para atendê-la, o que reforça a necessidade de adentrarmos em pesquisas que desvelem as condições de oferta do AEE para as crianças da Educação Infantil nos diversos contextos sociais. No caso, minha pretensão é conhecer as estratégias utilizadas pelo CRIE diante da ausência da SRM nas UEIs da cidade de Belém.

Considerei importante o estudo de Pessoa (2018), por fornecer informações relevantes a meu objeto de estudo; sua dissertação intitula-se *Dinâmica Avaliativa para Identificação de Deficiência em Crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Pública Municipal de Ensino de Belém-PA*. Uma parte do estudo mencionado também foi desenvolvida no CRIE Gabriel Lima Mendes, também *locus* de minha pesquisa. Entretanto, o objetivo de Pessoa (2018) era a avaliação das crianças da Educação Infantil encaminhadas para o serviço de AEE e nesse caso, escolheu como amostra uma criança em processo de avaliação de uma EMEI⁸ que possuía sala multifuncional, diferente de minha pretensão que é compreender as estratégias do CRIE para o AEE das crianças com deficiência da Educação Infantil, oriundas das UEIs de Belém que não dispõem da SRM.

Em relação à procedência das pesquisas, destaco que aquela realizada pela autora supramencionada, foi a única que encontrei no banco de dados da CAPES, produzida na região Norte; as demais são oriundas, principalmente, das regiões Sul e Sudeste do país. A escassez de pesquisas referentes ao AEE, em nossa região, também já havia sido constatada nos estudos de Baptista *et al.* (2013), quando os autores realizaram uma análise acerca da pesquisa desenvolvida na pós-graduação *stricto sensu* sobre o AEE no país. Entre as produções selecionadas para o estudo dos autores, uma única publicação havia sido realizada na região Norte no período de 2002 a 2012, ou seja, passaram-se 06 anos e constato que a temática do

8 Não considerei a existência desta SRM no espaço de EMEI pelo motivo de que até a realização da pesquisa de Pessoa (2018, p. 88), a referida SRM estava em processo de legalização no Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC, para receber o *kit* correspondente ao seu padrão físico. Para além disso, esse espaço não se constitui foco de investigação da presente pesquisa que trata de forma específica da ausência de SRMs nas UEIs de Belém.

AEE na Educação Infantil na nossa região, ainda apresenta carência de estudos que atentem para o AEE de crianças da primeira infância.

No que concerne a Belém, examinei todas as dissertações e teses⁹ disponíveis no banco de dados de três Programas de pós-graduação em Educação, até o período de junho de 2018¹⁰. Entre as publicações, encontrei 27 pesquisas voltadas para a Educação Inclusiva, sendo 14 localizadas no *site* do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), 12 no Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e 01 pesquisa no *site* do PPEB da UFPA.

Essas pesquisas tinham como foco a inclusão vista sob diferentes aspectos: práticas curriculares em SRM, adaptações curriculares de grande porte, formação de professores para atuar no AEE, inclusão de alunos com deficiência na sala regular, representação social de alunos com deficiência, trajetória escolar de alunos com deficiência. Deste universo de pesquisas, somente 04 se dedicaram ao estudo da temática da “Inclusão” relacionada à Educação Infantil de crianças com deficiência, mas elas se distanciam de meu objeto de estudo, conforme demonstro no Quadro 4.

Quadro 4 - Pesquisa sobre Inclusão relacionada à Educação Infantil ¹¹– PPGED/UFPA e PPGED/UEPA, 2005-2018

| ANO | AUTOR(A) | TÍTULO | PROGRAMA |
|------|-----------------|---|------------|
| 2006 | AMARAL, M. A. | A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. | PPGED/UFPA |
| 2015 | PINTO, G. H. S. | Prática docente na perspectiva da educação infantil inclusiva: o que a prática revela? | PPGED/UEPA |
| 2016 | OLIVEIRA, T. C. | Práticas Pedagógicas Inclusivas no Cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da UFPA. | PPGED/UFPA |
| 2017 | OLIVEIRA, M. F. | Formação Continuada para Atuação Pedagógica Inclusiva na Educação Infantil: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de Belém/PA. | PPGED/UFPA |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados dos sites www.ppged.belemvirtual.com.br e www.paginas.uepa.br/mestradoeducacao.

9 PPGED (UFPA) e PPGED (UEPA): as publicações estavam disponíveis a partir do ano de 2005. PPEB (UFPA): publicações disponíveis a partir do ano de 2017.

10 A pesquisa de Pessoa (2018), que foi encontrada no banco de dados da CAPES, não aparece neste levantamento em função de que no período analisado, a referida pesquisa ainda não estava disponível no banco de dados do PPGED/UFPA.

11 Não considerei a pesquisa disponível no site do PPEB, por não estar relacionada à inclusão educacional para as crianças da Educação Infantil.

Amaral (2006) fez uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da Rede Municipal de Belém (PA), a partir da inclusão na Educação Infantil de crianças com necessidades educacionais especiais, proposta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Cabana. O resultado da pesquisa apontou dificuldades estruturais e pedagógicas no desafio de adaptar o currículo para as crianças com deficiência da Educação Infantil; o acesso ao conhecimento escolar para essas crianças era efetivado por meio do currículo moldado pelas professoras, que estavam num momento inicial de vivenciar essas experiências por meio da proposta da Escola Cabana.

Pinto (2015) analisou como os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva eram articulados na prática pedagógica das docentes que atendiam a crianças com deficiência, em salas regulares, na Educação Infantil, em Tucuruí (PA). Oliveira (2016) estudou a questão das práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano dos professores de Educação Infantil da Escola de Aplicação da UFPA, abordando temas da Educação Inclusiva, tais como o processo de inclusão educacional, a formação continuada e as práticas pedagógicas. Já Oliveira (2017) investigou o processo de formação continuada, planejado, organizado e desenvolvido junto aos(as) professores(as) de Educação Infantil pela Rede Municipal de Ensino de Belém, com vistas à inclusão de crianças com deficiência. Ressalto que esse trabalho tinha como *locus* da pesquisa o CRIE Gabriel Lima Mendes, também *locus* de minha pesquisa; entretanto, o foco da pesquisa de Oliveira (2017) foi a formação de professores.

Dessa forma, pude constatar o silêncio em torno do meu objeto de estudo, visto que nenhuma das pesquisas localizadas em programas da região teve como propósito o estudo das estratégias de AEE às crianças com deficiência matriculadas em UEs de Belém, realizadas pelo CRIE Gabriel Lima Mendes; e ainda, que os resultados de algumas das pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES, sinalizam a insuficiência de pesquisas a respeito das múltiplas possibilidades de oferta do AEE na Educação Infantil, evidenciando que este atendimento vem acontecendo por meio da prevalência dos serviços itinerantes, mas que ainda são insuficientes em face da demanda, o que reafirma a necessidade de estudos que adentrem contextos que ofertem o AEE.

Outro fator que ratifica a necessidade de estudos que possibilitem a reflexão quanto ao AEE em suas diversas possibilidades de atuação, diz respeito ao registro crescente de matrículas de alunos com deficiência na Rede Regular de Ensino. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam tal realidade na Tabela 1.

Tabela 1 - Evolução de matrículas de estudantes da Educação Especial/2014-2018 (Brasil)

| ANO | ED. INFANTIL | FUNDAMENTAL | ENS. MÉDIO | TOTAL |
|------|--------------|-------------|------------|---------|
| 2014 | 61.374 | 652.473 | 57.754 | 771.601 |
| 2015 | 64.048 | 682.267 | 65.757 | 812.072 |
| 2016 | 69.784 | 709.805 | 71.927 | 851.516 |
| 2017 | 79.746 | 768.360 | 94.274 | 942.380 |
| 2018 | 81.254 | 741.426 | 115.051 | 937.731 |

Fonte: MEC/INEP. Construído pela autora.

Esses indicadores educacionais representam o avanço no que diz respeito às políticas adotadas nos últimos anos, a fim de garantir o acesso do público-alvo da Educação Especial em interface com o ensino regular (REBELO; KASSAR, 2017). Contudo, é importante registrar, que apesar do aumento significativo nas matrículas, a garantia tanto de acesso como da permanência desses alunos na escola, ainda se constitui distante de uma vida estudantil inclusiva (SOUSA; PRIETO, 2017) e isso reflete inclusive, em um cenário de exigibilidade da oferta de AEE por vias jurídicas (SILVEIRA; PRIETO, 2012).

Em relação à Educação Infantil, cabe destacar que os estudos de Bueno e Meletti (2011) constatarem o baixo número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Infantil e a hegemonia dos sistemas segregados na oferta desse atendimento para essa população, concluindo que esses problemas afetam não somente a qualidade do ensino na Educação Infantil, mas todo o processo de escolarização dessa população. Os autores ainda afirmam que a grande maioria das crianças da primeira infância só consegue entrar na escola na faixa etária de quatro anos. Em relação à creche, essa situação se agrava: os números de matrículas de acesso à escola nessa faixa etária mostram-se insignificantes em relação à população de zero a três anos de idade, e a consequência disso é a perda da oportunidade de um momento de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência da Educação Infantil. Outro fator que fica evidente, em relação à falta de acesso de crianças com deficiência às creches, diz respeito à ausência de um trabalho articulado entre os serviços de saúde, de educação e de assistência social, que nessa faixa etária, é ofertado por meio da estimulação precoce. Para os pesquisadores mencionados, essa etapa da educação não tem recebido real atenção das políticas públicas; apesar do aumento nas matrículas dos alunos com deficiência na escola regular, a atenção das políticas volta-se basicamente para o Ensino Fundamental.

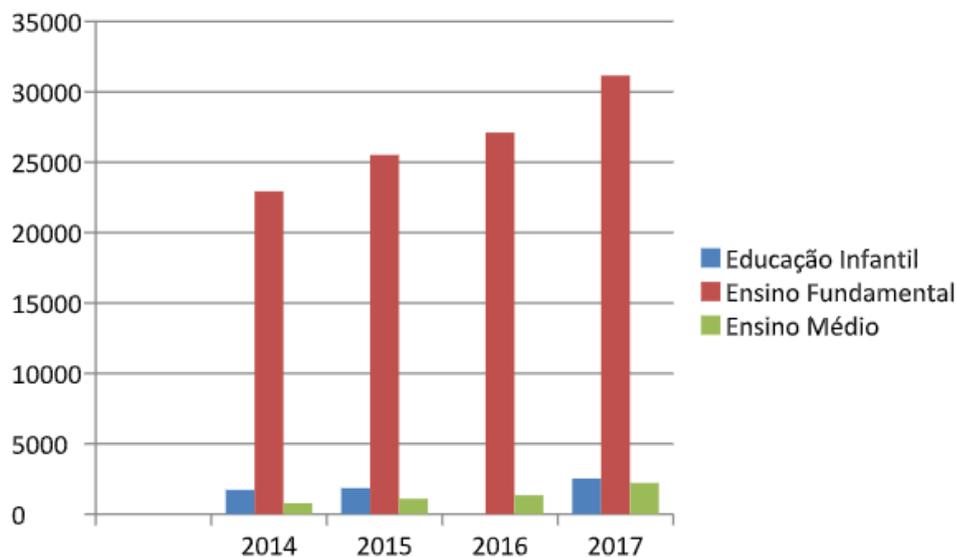
Kassar e Rondon (2016) também analisaram a presença de crianças “da educação especial” na Educação Infantil, constatando também que é pequeno o acesso ao AEE de

crianças da Educação Especial que estão nas creches e pré-escolas, reafirmando que a presença dessas crianças se faz perceptível em instituições filantrópicas de caráter substitutivo. Sua pesquisa revela que no estado de Mato Grosso do Sul praticamente não existem SRMs ou outro local de AEE em Centros de Educação Infantil (CEIs), pois em todo o estado, somente cinco municípios registraram, em 2014, a existência desses espaços em CEIs.

A Nota Técnica Conjunta nº 02/2015-MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI (BRASIL, 2015) não condiciona a realização do AEE na Educação Infantil à SRM; entretanto, conforme argumentado por muitos autores, o AEE no *lôcus* da SRM foi o meio adotado pela política pública de inclusão para os alunos com deficiência. No mínimo, chama atenção o fato de tantos espaços de Educação Infantil não disporem da SRM, o que me instigou ainda mais a desenvolver esta pesquisa, uma vez que estou tratando da etapa inicial da vida escolar, momento considerado de suma relevância para a formação integral da criança.

O reflexo desse aumento nas matrículas de alunos com deficiência no Ensino Regular também pode ser observado nas estatísticas relacionadas ao estado do Pará (Figura 1).

Figura 1 - Evolução das matrículas de alunos incluídos na Educação Básica no estado do Pará.



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC, 2014-2017.

Percebo que o estado do Pará acompanha o crescimento de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o que ocorre em nível nacional; e ainda, conforme demonstrado na Figura 1 acima, os dados revelam que essas matrículas estão concentradas no Ensino Fundamental, sinalizando uma barreira na entrada e na saída desses alunos na Educação Básica, fato digno de ser considerado pelas pesquisas e, por consequência, pelas políticas públicas da área.

Belém, capital de nosso estado e *locus* da realização da presente pesquisa, é a cidade que apresenta o maior número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Regular, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Municípios do estado do Pará com maior número de matrículas na Educação Especial, 2018.

| MUNICÍPIO | NÚMERO DE MATRÍCULAS |
|-------------|----------------------|
| Abaetetuba | 1.533 |
| Ananindeua | 2.110 |
| Belém | 6.572 |
| Marabá | 1.384 |
| Parauapebas | 1.202 |
| Santarém | 1.737 |

Fonte: Elaborada pela autora com base em MEC/INEP, 2018.

Do montante de 6.572 matrículas de alunos com deficiência na cidade de Belém, 1.863¹² pertencem à Rede Municipal de Ensino; no que tange à Educação Infantil, observei que há evolução nas matrículas dessas crianças na sala regular, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Evolução das matrículas da Educação Especial na Educação Infantil – Belém/PA, 2015-2017.

| ANO | MATRÍCULAS |
|------|------------|
| 2015 | 119 |
| 2016 | 150 |
| 2017 | 264 |
| 2018 | 317 |

Fonte: Elaborada pela autora com dados de MEC/INEP, 2015-2018.

Conforme observado, em 2018, 317 crianças com deficiência foram matriculadas na Educação Infantil, das quais 162 crianças com deficiência¹³ estavam devidamente matriculadas nas UEIs e EMEIs de Belém. Logo, o AEE dessas crianças é de responsabilidade do CRIE, nosso *locus* de investigação, o qual, conforme os dados, assume o AEE de um número significativo de crianças com deficiência oriundas de UEIs.

Nessa direção, parto do princípio orientado por uma perspectiva histórica que considera que as temáticas relacionadas à Educação Especial estão articuladas a uma política global de Educação implementada no Brasil, mais precisamente com o advento da *Declaração Mundial*

¹² Fonte: MEC/INEP 2018.

¹³ Informações colhidas do Relatório das ações desenvolvidas pela equipe de Educação Infantil (CRIE/SEMEC, 2018).

de Educação para Todos, da década de 1990, com a *Declaração de Salamanca*, de 1994, e com a *Convenção Internacional sobre a Pessoa com Deficiência* de 2006, entre outros documentos que são basilares na orientação das políticas públicas brasileiras na perspectiva da Educação Inclusiva e com os quais tentarei dialogar, tendo como norte que são políticas atravessadas por uma concepção neoliberal de Educação, ou seja, há no seu pressuposto, conforme argumenta Silva (2002, p. 18), o entendimento de que os “problemas educacionais e/ou sociais são ocasionados por uma questão técnica, de eficácia/eficiência na gerência de recursos humanos e materiais”. Nesta lógica, tais problemas são vistos desprovidos de uma condição “política, como resultado, e objeto de lutas, em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder”. Desta forma, meu olhar volta-se para o AEE na Educação Infantil, serviço esse em que as pesquisas revelam a baixa incidência de matrículas na sala regular desse nível de ensino, a prevalência de matrículas em espaços segregados, conforme demonstram os estudos de Bueno e Miletti (2011), Kassar e Rondon (2016), além das condições materiais e humanas que afetam o cotidiano escolar (BRUNO, 2010).

Neste contexto, observo o avanço na concepção de se compreender a deficiência como uma questão de ordem coletiva e não individual, e a luta dos movimentos sociais e pesquisadores da área para que o poder público assuma a responsabilidade de priorizar a educação da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes com a qualidade devida, conforme demonstrado por tantos trabalhos que justificam a inclusão por meio de suas vantagens, enaltecendo os benefícios dessa concepção de Educação para todos os sujeitos do processo educativo. Estudos de Stainback e Stainback (1990), Drago (2011), Pacheco, Ggertsdottir e Marinósson (2007), Bayer (2010), Laplane e Batista (2008) confirmam tais benefícios, pois não se deve priorizar a educação dessas pessoas em espaços segregados que reforçam preconceitos e estigmas sofridos ao longo da história do processo de escolarização das pessoas com deficiência (KASSAR, 2011; BEZERRA, 2013; MATOS; MENDES; CIA, 2014; REBELO; KASSAR, 2017).

Diante do exposto, é oportuno refletir que a Educação Infantil também foi reconhecida como parte do sistema educacional de ensino neste mesmo contexto de reestruturação educativa, e marca uma relação íntima com a educação da pessoa com deficiência, em função de que, historicamente foi concebida como uma atitude de caridade, de filantropia, higienista (OLIVEIRA, D., 2011; KASSAR; RONDON, 2016).

Nesta perspectiva, acredito que estudar o AEE para as crianças da Educação Infantil se torna de suma relevância, quando reconhecemos que é nesta etapa de ensino que se “desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento

global'' (BRASIL, 2008, p. 10). E ainda, quando reconhecemos que o espaço destinado a esse fim precisa considerar que o atendimento destinado à criança requer o desenvolvimento de práticas de educação e cuidado alicerçadas nas brincadeiras e interações, com ações educativas que favoreçam o estímulo, a imaginação, a criação, contribuindo para a formação de crianças como sujeitos sociais, dotados de diferenças que lhes são próprias – elementos estes normatizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009b).

Desta forma, empreendi esforços para compreender o que a literatura revelava sobre o AEE, problematizando meu objeto de estudo a partir do que tencionam, a respeito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mobilizando autores como Mendes (2006), Pacheco, Ggertsdottir e Marinósson (2007), Diniz e Santos (2010), Beyer (2010), Ropoli *et al.* (2010), Kassar e Rebelo (2011), Kassar (2011), Diniz (2013), Glat, Vianna e Redig (2012), Poker *et al.* (2013), Milanez, Oliveira e Padilha (2013), Matos e Mendes (2014), Alves (2014), Pletsch, Mendes e Hostins (2015), Kassar e Rondon (2016), Rebelo e Kassar (2017), Drago (2011), Oliveira, D. (2011), Tetzchner *et al.* (2005), Plaisence (2005), Laplane e Batista (2008), Victor (2012), Carneiro (2012), Corrêa e Manzini (2012), Góes e Laplane (2013), Brandão e Ferreira (2013), Lima e Dorziat (2013), Vieira (2015) e Martins (2015). Soma-se a isso o que determinam os fundamentos de nossa Constituição Federal (CF) e o conjunto de normativos que a ela sucederam-se e que compõem o arcabouço jurídico que norteia a Educação Especial em interface com o ensino regular em âmbito nacional e municipal, no intuito de analisar as estratégias de atendimento realizadas pelo CRIE nas UEIs de Belém.

Demonstro com isso o caráter inédito de minha pesquisa e sua relevância acadêmica e social, por tratar da realidade de um atendimento ainda desconhecido para a comunidade acadêmica de nossa região e por colocar-se como uma possível fonte de pesquisa que possa subsidiar novos estudos e possibilitar um repensar nas condições de oferta do AEE da Rede Municipal de Ensino de Belém, destinada a crianças das UEIs e/ou potencializar formas de atendimentos alternativos que atendam à demanda da Educação Infantil.

Do ponto de vista pessoal, este estudo permitiu o aprofundamento de uma temática que faz parte de minha constituição enquanto profissional da Educação Básica, além de refletir o caráter político de quem se estabelece no interior da escola pública e que acredita neste espaço de produção de conhecimento e empoderamento das classes sociais desfavorecidas, em especial daquelas que historicamente vivem à margem da sociedade.

Assim, compreendo que há necessidade de desenvolver pesquisas que tenham como finalidade o atendimento educacional de crianças com deficiência, a fim de elucidar

procedimentos de estratégias de atendimento adotados no contexto educacional da Rede Municipal de Ensino de Belém, diante de um quadro em que pude constatar a carência de publicações em nível nacional, e que se agrava quando o olhar se volta para a nossa região.

Diante do exposto, eis a questão central de investigação: **Que estratégias de AEE têm sido realizadas pelo CRIE Gabriel Lima Mendes no atendimento de crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém?** Para subsidiar esta indagação, outras questões foram necessárias: visto que as unidades de Educação Infantil do município de Belém não possuem SRMs, como é suprida pelo CRIE a ausência desse recurso no AEE? Como é desenvolvido pelo CRIE o AEE nas UEIs municipais de Belém? Quais são as condições de oferta do AEE realizado pelo CRIE destinado às crianças com deficiência matriculadas nas UEIs municipais em Belém?

A partir da problemática levantada, defini como objetivo geral desta pesquisa **analisar as estratégias de AEE que têm sido implementadas pelo CRIE Gabriel Lima Mendes no atendimento de crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém.** Como objetivos específicos: analisar os procedimentos adotados pelo CRIE para suprir a ausência da SRM nas UEIs de Belém; analisar o AEE das crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém, realizado pelo CRIE; analisar as condições de oferta do AEE realizado pelo CRIE, cujo público são as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs municipais em Belém.

Levando em consideração o objeto de estudo, a presente pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, o qual será mais bem explicitado na Seção 2, em que detalharei o movimento de pesquisa, bem como os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados.

Este texto está estruturado em cinco Seções: a primeira é constituída pela **Introdução**, onde apresento o tema, o objeto de estudo e a construção do problema de investigação.

A Seção 2 intitula-se **A Fundamentação Metodológica e os Procedimentos de Pesquisa** e é composta pela fundamentação metodológica, na qual relato os procedimentos adotados na pesquisa, a fim de conseguir colher os dados empíricos necessários para elucidar minhas questões de investigação à luz do que é proposto em nosso referencial.

A Seção 3 **O AEE de Crianças com Deficiência** é destinada às considerações sobre o serviço de AEE de crianças com deficiência, na qual apresento a revisão da literatura que norteia a temática em estudo; e que dá base de sustentação aos argumentos no texto utilizado; nela busco ainda, fazer alusão aos aspectos legais que normatizam o AEE, destacando as especificidades desse atendimento para as crianças com deficiência que estão na Educação Infantil.

A Seção 4 intitulada **As estratégias de AEE adotadas pelo CRIE no atendimento de crianças com deficiência**, apresentamos ao leitor o CRIE Gabriel Lima Mendes, relatando seu histórico, estrutura e funcionamento. Busquei nessa Seção compreender as estratégias de AEE adotadas pelo CRIE para realizar este atendimento para as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs, analisando esse atendimento nas UEIs e, por consequência, fazendo a análise das condições de oferta do AEE destinado às crianças com deficiência matriculadas nas UEIs do município de Belém.

Na Seção 5 desta dissertação apresento as **conclusões** da pesquisa, retomando aspectos centrais que perpassaram a discussão apresentadas ao longo do texto, bem como as respostas das questões de investigação.

2. A FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A construção do conhecimento elaborado, sistematizado e fundamentado, exige que o pesquisador tenha entre outras qualidades, afinidade, interesse e motivação, seja pessoal ou profissional, com a temática que a pesquisa propõe.

Nesta relação, a tomada de decisões não é neutra, mas permeada por intenções subjetivas que precisam ser compreendidas dentro de uma lógica, de um contexto social que justifique academicamente, a cientificidade de um trabalho de investigação que prima por compreender os sentidos e os significados atribuídos a pessoas, grupos, instituições, entre outros objetos de investigação que compõem o campo da pesquisa, neste caso, em Educação, pois “o campo científico tem suas regras para conferir o grau de cientificidade ao que é reproduzido e produzido dentro e fora dele” (MINAYO, 2013, p. 36).

Seguindo esse entendimento, nesta Seção busco demonstrar o rigor metodológico à luz do referencial que adotei para a elaboração deste relatório, bem como apresento as técnicas de coleta e análise de dados adotados na pesquisa.

2.1 OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considero que estudar o AEE destinado às crianças da Educação Infantil de uma Rede específica de ensino, pressupõe entender esse fenômeno dentro de uma conjuntura que vai além das prescrições normativas, descritivas e conceituais. Para isso, as especificidades locais, que emergem da própria dinâmica de organização desse atendimento, aliado às vivências empíricas engendradas pelos sujeitos que operacionalizam a realização desse serviço, constituem fonte importante de produção do conhecimento na área da Educação. Neste sentido, a abordagem qualitativa revelou-se estruturante para discorrer a realidade que nos propusemos a investigar, pois partimos da compreensão de que é necessário entender o fenômeno estudado no contexto situacional onde o mesmo ocorre, e que conforme argumentado por Martins (2000, p. 50), esses fenômenos “não são encontrados de outra forma senão num fluxo e a sua estrutura típica só pode, em tal caso, ser apreendida naquela intuição essencial que pode ser imediatamente analisada” – ou seja, na realidade social, no cotidiano, nas experiências do senso comum (MINAYO, *et al.* 2016).

Bogdam e Biklen (1994, p. 47) definem cinco características da pesquisa qualitativa: ela tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento,

os dados coletados são predominantemente descritivos, o interesse maior é pelo processo e não pelo produto, o significado assume importância vital neste tipo de abordagem e os dados são analisados de forma indutiva. A pesquisa qualitativa leva em consideração a construção do conhecimento à luz do que é apreendido pelas diferentes visões de mundo, apresentadas pelos sujeitos imersos numa realidade educacional marcada por um contexto histórico, político, econômico, social e cultural, que reflete, em suas vivências cotidianas, as ações desse próprio contexto e dele sofre interferências. Para isso, o pesquisador precisa “intervir interpretando, procurando sentido e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos” (GAMBOA, 2013, p. 95). Logo, este tipo de pesquisa é realizado num intenso processo de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Entendo que dedicar-se ao estudo das estratégias de AEE que o CRIE realiza para as crianças com deficiência matriculadas em UEIs de Belém, sinaliza a necessidade de compreender a problemática apresentada nas suas múltiplas dimensões e significados, que emergem na trama de relações que são produzidas pelos sujeitos a respeito de sua representação e conhecimento que devem ser analisados de forma contextual e relacional, o que pela natureza do objeto apresentado nesta dissertação vincula-se a um estudo do tipo qualitativo.

Dentre as possibilidades em que a pesquisa qualitativa nos permite transitar, o estudo de caso mostrou-se o mais adequado para resolução de nossa problemática, uma vez que este tipo de estudo, segundo Yin (2015, p. 21), permite uma investigação que busca preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, dentre outros. É neste processo “é essencial em qualquer um dos tipos de estudos de caso que ele tente esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões, sejam elas o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (SCHRAMM, 1971 *apud* YIN, 2015, p. 31). Logo, o estudo de caso segue um conjunto de procedimentos previamente estabelecidos de modo que cada tomada de decisão possa ser devidamente justificada na definição do caso a ser investigado.

Nesta perspectiva, o caso que marca a presente investigação apresenta a sua singularidade por dedicar-se ao estudo de uma instituição municipal, que na configuração da SEMEC-Belém é responsável por realizar na Rede a inter-relação entre Educação Especial e Educação Regular, a fim de favorecer a inclusão educacional de crianças com deficiência da rede municipal. Dentre o conjunto de serviços que constituem a atuação do CRIE, destaca-se nesse processo, a responsabilidade desse Centro de realizar o AEE de crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém que não possuem em suas dependências a SRM. É importante

destacar que este é o único Centro de Referência de responsabilidade do poder municipal, e toda e qualquer ação destinada ao público-alvo da Educação Especial perpassa por esse Centro. Em consequência disso, aliado ao fato de que a equipe técnica de Educação Infantil potencializa suas ações em torno do AEE de crianças oriundas das UEIs a partir desse espaço, localizei a pesquisa nas dependências do CRIE, pois o estudo de caso é uma investigação “empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Dessa forma, revelar a especificidade de um atendimento que está articulado a uma organização maior, requer um olhar atento e curioso; no geral, este tipo de estudo segue três fases: a primeira fase é aberta ou exploratória; a segunda, mais sistemática em termos de coleta de dados; e a terceira consiste na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração de relatório (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). Nesta perspectiva, a seguir demonstro os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa que circunda o objeto de estudo em questão, bem como demonstro as fontes de produção de dados que nos possibilitaram a compreensão da realidade estudada.

2.2 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O presente estudo teve início quando defini que pesquisaria sobre o AEE para as crianças da Educação Infantil, motivação oriunda de minha prática pedagógica. A princípio, meu objeto de estudo era como ocorria o AEE de crianças com deficiência matriculadas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Belém.

A partir de então, realizei um levantamento bibliográfico a respeito da temática, e isso ampliou meu olhar diante do fenômeno estudado. Nessa direção, destaco que em relação ao desenvolvimento de um estudo de caso, Yin (2015) considera que

um bom pesquisador de estudo de caso deve se esforçar para desenvolver essa estrutura teórica, não importando se o estudo tenha de ser explanatório, descritivo ou exploratório. A utilização da teoria, ao realizar o estudo de caso, não apenas apresenta uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também torna-se veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso (YIN, 2015, p. 54).

Sendo assim, definir o aporte teórico, implica na tomada de decisão que irá subsidiar, nortear e aguçar o olhar do pesquisador sob a realidade estudada, indo para além das aparências, constituindo-se a base de sustentação para a compreensão do objeto de investigação. Para a organização de meu referencial teórico, defini algumas categorias de pesquisa: **Educação**

Especial e Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil.

Organizei essas produções de acordo com as aproximações teóricas dessas categorias de pesquisa, selecionando aquelas que achei relevantes para compreender minha temática e ao realizar a leitura, verifiquei divergências e convergências de ideias entre os autores, e a partir daí, alguns deles constituíram base de minha sustentação teórica, outros foram desconsiderados em função de não contribuírem para a concepção de Educação Inclusiva assumida neste texto. Outro fator que considerei foi o ano de publicação, optando por aqueles referenciais mais recentes, com exceção de obras de autores clássicos da área. A seguir traço um panorama sobre as reflexões que a leitura do referencial eleito me possibilitou.

No que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva, encontrei 15 artigos: Beyer(2002), Kassar (2011), Glat e Pletsch (2011), Bueno e Meletti (2011), Bueno (2012), Kassar e Meletti (2013), Silveira e Prieto (2012), Bezerra (2013), Meletti (2014), Matos e Mendes (2014), Matos e Mendes (2015), Alves (2014), Kassar e Rondon (2016), Rebelo e Kassar (2017). Esses autores permitiram ampliar meu olhar a respeito da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sua história e seus desafios diante do contexto político, econômico, social e cultural, no qual o serviço do AEE na escola é materializado por meio da SRM, que representa uma configuração de extrema relevância na educação da pessoa com deficiência na contemporaneidade. Muitos autores mencionam que o crescimento das matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, reflete as possibilidades e também as limitações que as escolas enfrentam diante da necessidade de reorganização pedagógica e física para garantir o ensino inclusivo.

Ainda nessa categoria, selecionei 11 livros: Stainback e Stainback (1990), Guimarães (2006), Feltrin (2004), Lima (2016), Pacheco, Ggertsdottir e Marinósson (2007), Baptista *et al.* (2009), Bayer (2010), Diniz e Santos (2010), Mazzotta (2011), Góes e Laplane (2013), Silva, Costa (2015) – que consubstanciaram minhas reflexões no que concerne à compreensão das concepções em torno da educação da pessoa com deficiência ao longo da história da humanidade, depreendendo desses autores que, em cada momento histórico, prevaleceu uma concepção de Educação fortemente influenciada pelos estudos médicos, psicológicos e terapêuticos na área. Soma-se a isso a compreensão de deficiência e de diferença, conceitos que emergem como pano de fundo de boa parte das discussões teóricas; aliado a isso, também verifiquei que muitos autores argumentam a respeito da forma como a escola tradicionalmente lida com esses elementos na relação ensino-aprendizagem. Ressalta-se, também, a influência dessa relação com os interesses do modelo social vigente, no que diz respeito à formação e também às escolhas políticas dos governos – diretamente relacionadas à condição econômica –

as quais, muitas vezes são incompatíveis com o estabelecimento da garantia dos direitos sociais. Nesta mesma direção, encontrei 07 artigos: Plaisance (2005), Mendes (2006), Drago (2011), Kassar e Rebelo (2011), Victor (2012), Diniz (2013), e Vieira (2015) – esses últimos falam com mais especificidade da vinculação do conceito de deficiência e suas consequências na formação de subjetividades e representações sociais, e essa relação com a produção de uma ideologia de normalidade. Entre essas publicações, há autores que discutem a inclusão de forma específica de crianças da Educação Infantil, alertando para a complexidade desse processo na superação de barreiras históricas relacionadas à concepção de criança enquanto sujeito histórico, que está imerso numa cultura, que influencia e sofre influência do meio no qual está inserido – uma etapa de ensino que ainda está em fase inicial de consolidação da universalização de acesso dessas crianças.

Na categoria de pesquisa AEE, encontrei 19 artigos e fiz a articulação entre os termos AEE e Educação Infantil, AEE e creche, AEE e pré-escola. Obtive os artigos disponíveis no banco de dados da Scielo: Tetzchner *et al.* (2005), Laplane e Batista (2008), Bruno (2008), Carneiro (2012), Corrêa e Manzini (2012), Rodrigues e Cia. (2012), Delpretto e Santos (2013), Baptista e Pedó (2013), Brandã e Ferreira (2013), Lima e Dorziat (2013), Bridi e Meirelles(2014), Rossetto (2015), Martins (2015), Leal e Lustosa (2015), Bondarencio (2015), Nascimento e Giroto (2016), Trentin (2017), Silva (2018), Freitas e Jacob(2019). A leitura desses artigos ampliou meu olhar quanto ao serviço do AEE, destacando os elementos que circundam tal serviço, como sua função enquanto ação complementar e/ou suplementar ao currículo; a SRM enquanto *locus* para realização desse atendimento; a especificidade do AEE para a educação da primeira infância; a formação de professores para atuar no AEE; a reorganização político-pedagógica da escola na adequação estrutural, pedagógica e humana para o favorecimento da Educação Inclusiva e a política do AEE enquanto serviço da Educação Especial.

Também encontrei alguns livros que estão disponíveis *online*, que contribuíram significativamente para meu entendimento a respeito de como deve ser efetivado na prática o serviço de AEE, os elementos que precisam ser observados pelo professor desse atendimento no trato educacional que cada deficiência exige. Esses livros foram: *A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*, organizado por Pletsch, Mendes e Hostins (2015); *Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado*, organizado por Poker *et al.* (2013); *Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do*

Desenvolvimento, organizado por Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013); *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, organizado por Ropoli *et al.* (2010).

Os livros de Machado (2002), Nicolau (2003), Oliveira, Z. (2011), Garcia *et al.* (2000) e Freitas *et al.* (2016) permitiram que eu compreendesse aspectos importantes relacionados à categoria de pesquisa Educação Infantil. Boa parte desses livros é composta por um conjunto de artigos de diferentes autores, com exceção de Oliveira, Z. (2011) e Nicolau (2003), que são de autoria única, mas todos os livros selecionados para leitura tratam de variados temas relacionados à Educação Infantil, como a concepção de criança, de infância, que marcaram a história da Educação Infantil, as ideias pedagógicas que permearam as intenções educativas dos espaços destinados para esse fim e sua diferenciação decorrente da classe social da criança.

Esta literatura acumula os elementos considerados essenciais para aqueles que se dedicam à educação de crianças, como a preocupação com os espaços físicos – que precisam ser adequados, estimulantes, intencionalmente planejados; com professores capacitados que tenham conhecimento a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e a forma como se relaciona com o objeto de conhecimento e os fatores que podem influenciar neste processo; a preocupação com um currículo que valorize as diversas experiências da criança e as amplie, estimulando sua capacidade investigativa; além da preocupação com a avaliação, que precisa considerar os aspectos globais do desenvolvimento da criança. Na atualidade, é consenso entre muitos autores que as interações e as brincadeiras favorecidas por um ambiente rico em experiências, ampliam o universo infantil e por consequência, a criança tende a desenvolver todo o seu potencial.

Após a leitura e fichamento desses referenciais, colhi informações concernentes à Educação Especial e à Educação Infantil a respeito da Rede Municipal de Ensino de Belém. Para isso, inicialmente priorizei as informações disponíveis *online*; constatei que no *site* da SEMEC¹⁴ não há dados sobre as EMEIs, sobre sua proposta pedagógica, ou informações que levem ao entendimento do trabalho desenvolvido na Educação Infantil ou sua organização municipal. As poucas informações contidas no *site* faziam referência às escolas de Ensino Fundamental, estando disponível a relação dessas escolas com endereço e contato, acompanhado do resumo de algumas ações e imagens de atividades realizadas, mas sem informações do trabalho pedagógico em si. Encontrei algumas informações em um Relatório de Ações da Prefeitura, aliadas a algumas dissertações locais que descreviam um pouco sobre

¹⁴ Pesquisa realizada durante os meses de maio e junho de 2018.

a Educação Especial e a Educação Infantil em Belém. Foi por este meio que dei início à apreensão de informações a respeito da Educação na cidade *lócus* de minha pesquisa.

Em seguida, formalizei o processo de solicitação de autorização para a realização da pesquisa, encaminhando ofício para a SEMEC. Dei início à pesquisa de campo quando houve parecer favorável da coordenadora responsável pelo CRIE. A princípio, tinha como propósito o levantamento de informações que ajudassem na definição dos sujeitos e *lócus* da pesquisa. Meu interesse inicial com a pesquisa exploratória era saber quantas UEIs havia em Belém? Onde essas UEIs estavam localizadas? Qual o contexto social em que essas UEIs estavam inseridas? Em qual UEI havia uma quantidade representativa de crianças com deficiência? Qual a deficiência de maior incidência?

Minha frequência no CRIE possibilitou conversas informais e a disponibilização de alguns documentos. De acordo com Yin (2015, p. 109), “os documentos são importantes para corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes, por meio deles é possível se fazer inferências”. Os primeiros documentos a que tivemos acesso no CRIE foram: **Projeto de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, Relatório Anual da Equipe de Educação Infantil CRIE/SEMEC, Descrição das Ações do Primeiro Semestre da Equipe da Educação Infantil do CRIE/SEMEC, Ficha de Acompanhamento das UEIs e EMEIs por Distrito CRIE/SEMEC**. Após a leitura desses documentos e os diálogos com os profissionais do CRIE, senti a necessidade de reorganizar meu objeto de estudo e defini **As Estratégias de Atendimento Educacional Especializado realizadas pelo CRIE para as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém**, pois descobri em pesquisa exploratória que nas UEIs não há SRM, ficando uma equipe técnica do CRIE responsável por realizar esse atendimento. A respeito disso, Minayo (2013) ressalta a importância de realizar essa exploração de campo, antes de dar início ao trabalho de coleta de dados no ambiente empírico, propriamente dito.

Para além dos documentos advindos da instituição em que foi realizada a pesquisa de campo, também recorri aos documentos legais, como leis, decretos, pareceres, portarias e normativos – documentos esses que embasaram e embasam a trajetória histórica da Educação Especial, da Educação Infantil, bem como da Educação de crianças com deficiência do município de Belém. Com a leitura destes documentos, entendi como as normativas regem a educação da pessoa com deficiência, considerando o contexto social, político, cultural e econômico que emergem; percebi que há uma articulação entre essas normativas e sua diferenciação está nas particularidades que cada região apresenta. O diálogo com esses documentos à luz do que as teorias indicam, nos levam a compreendê-los considerando as

contradições entre o que é dito e o que é feito quando se trata das condições objetivas para a materialização de um direito.

Além dos documentos, a entrevista mostrou-se uma importante fonte de coleta de dados em face dos objetivos propostos. Para Minayo *et al.* (2016, p. 58), a entrevista “é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”, uma vez que o uso dessa técnica favorece a interação entre o entrevistador e o sujeito entrevistado, possibilitando a obtenção de informações relevantes para a resolução do problema de investigação, sendo considerada uma técnica de fonte primária de dados (MINAYO *et al.*, 2016).

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que para o entrevistador obter informações que sejam relevantes para a pesquisa, é importante atentar para alguns cuidados, como iniciá-la com uma conversa informal no intuito de descontrair, favorecendo um clima em que o entrevistado possa sentir-se à vontade para falar, para que em seguida se possa partir para algo mais formal, assim as informações fluirão com naturalidade. Trata-se de recomendações que busquei seguir, na medida do possível, uma vez que passei a frequentar o CRIE, em média duas vezes por semana. Destaco que não foi meu objetivo realizar observações, mas familiarizar-me com os sujeitos e o ambiente da pesquisa, estabelecendo contatos que assegurassem o êxito no desenvolvimento deste trabalho, além do propósito de extrair o máximo de dados possíveis para a minha análise.

Entre as classificações de entrevistas existentes, avaliei que a entrevista semiestruturada possibilitou uma coleta de dados mais precisa, uma vez que é o tipo de entrevista “que combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem prender-se à indagação formulada” (MINAYO *et al.*, 2016, p. 59).

Marconi e Lakatos (2003, p. 197) denominam esse tipo de pesquisa de *despadronizada* ou *não estruturada*, salientando a liberdade do entrevistador para adequar a pergunta de acordo com a necessidade que convém ao seu objetivo, pois ele pode desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, sendo um meio que possibilita explorar amplamente uma questão.

Considerando o foco de meu estudo, a equipe técnica da Educação Infantil CRIE/SEMEC dispôs os sujeitos para quem a entrevista foi dirigida. Inicialmente, foram previstas oito entrevistas, que coincidiam com o número de profissionais que compunha a referida equipe. Entretanto, no de 2019, houve uma reorganização dos profissionais do CRIE e algumas professoras foram remanejadas para outros setores do Centro e até o momento da coleta de dados, somente cinco profissionais faziam parte da equipe de Educação Infantil, sendo realizado o total de cinco entrevistas. Essas foram devidamente agendadas e gravadas com autorização das entrevistadas, ocorreram nas dependências do CRIE, sendo realizada uma a

cada semana, com um tempo de duração de aproximadamente 30 a 60 minutos, cada. As entrevistadas assinaram em 02 (duas) vias, o termo de consentimento livre e esclarecido, contendo as informações gerais da pesquisa, sendo entregue uma via para cada participante, bem como entreguei o termo de compromisso livre e esclarecido, comprometendo-me com a preservação do anonimato das professoras participantes e para isso, utilizei as seguintes identificações: P1, P2, P3, P4 e P5. Em relação a isso, Bogdam e Biklen (1994, p. 77) alertam para o cuidado necessário que o pesquisador precisa ter a fim de que não haja constrangimento, transtorno ou prejuízo para os entrevistados em função das informações colhidas.

Em meados do mês de maio, finalmente obtive a autorização da SEMEC para a realização do presente estudo. Com o termo de autorização, foi possível colher informações dentro da SEMEC, como por exemplo, os dados estatísticos relacionados à Educação Infantil e Educação Especial.

A partir do exposto considerei que o material coletado constitui *corpus* suficiente para a composição das seções empíricas.

2.2.3 O tratamento dos dados coletados

Para Gomes (2016), esse momento constitui a fase final da pesquisa, em que o pesquisador se ancora em todo o material coletado e articula esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica. Assim sendo, a organização, a categorização e análise dos dados desta pesquisa foram orientadas à luz da Análise de Conteúdo. Para Laurence Bardin, essa técnica é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objectividade e ela fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 1979, p. 9).

Assim, este método volta-se para o estudo que tem como foco o discurso, o conteúdo da comunicação, aplicando normas com o rigor que opera entre o campo da objetividade e o da subjetividade, buscando o sentido que está subjacente às mensagens, indo além das aparências.

Ainda segundo Bardin (1979), algumas regras importantes, geralmente seguidas por pesquisadores iniciantes, são observadas no emprego da análise de conteúdo, tratam-se das

regras que obedecem às categorias de fragmentação da comunicação, sendo elas: homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas, adequadas ou pertinentes. Assim, a categoria de fragmentação nos remete a uma classificação dos elementos de significação constitutiva da mensagem e essa classificação pode ser feita tendo por critérios a função dos objetos (BARDIN, 1979, p. 36).

Nesta mesma perspectiva de entendimento, Franco (2005, p.37) orienta que de posse dos dados coletados que corroboram o objetivo da problemática apresentada, o passo seguinte é chegar ao que a autora define como *Unidades de Análise* que se dividem em Unidades de Registro e Unidades de Contexto. Dentre as possibilidades em que Franco (2005, pp. 38-39) classifica as Unidades de Registro, encontra-se a palavra, considerada a menor unidade de registro em análise de conteúdo e o tema que está relacionado a uma assertiva, a respeito de um determinado assunto. Nesta direção, construí quadros utilizando os temas como categorias de análise, que foram previamente estabelecidas em função de minha problematização e dessa forma orientaram o desenvolvimento das entrevistas; bem como observei a frequência das palavras relacionadas às categorias de análise, que atravessam, a todo tempo, o discurso das entrevistadas, pois o método da análise de conteúdos possui especificidades a serem observadas quanto às inferências de conhecimentos relativos às condições de produção ou eventualmente, de recepção, inferências essas que recorrem a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 1979).

Assim sendo, a análise de conteúdos possibilitou um conjunto de técnicas de análise das comunicações com procedimento organizado e articulado entre si, que nortearam minha prática no trato das informações advindas dos sujeitos aos quais foram destinadas as entrevistas.

A seguir, apresentarei a revisão da literatura que orientou minhas ações no campo empírico e que se constituiu a base de sustentação teórica na construção deste relatório, permitindo realizar a triangulação dos dados coletados, considerando o contexto situacional demarcado historicamente, a partir de uma compressão crítica da realidade estudada.

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão é uma temática bastante explorada no campo acadêmico em diferentes campos de pesquisa; seus princípios gerais norteiam meu trabalho, mas o tema de investigação diz respeito ao AEE. Entendo que esse atendimento é uma estratégia que viabiliza a Educação Inclusiva, entretanto, em função da dificuldade que tive, de encontrar na literatura, autores que tratassem de modo específico do AEE para as crianças da Educação Infantil, tentarei fazer a relação entre ambos, dialogando com autores que situem minha discussão em torno dos elementos que são imprescindíveis para a Educação Infantil e que precisam ser contemplados pelo AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva. Neste sentido, a incursão teórica perpassará por autores que dialogam nesses três diferentes campos do saber: Educação Inclusiva, AEE e Educação Infantil.

Desta forma, esta Seção tem como objetivo apresentar o AEE na configuração que tem assumido na contemporaneidade, fazendo-se considerações a respeito de como esse atendimento está estruturado e apontamentos sobre sua especificidade relacionada às crianças da Educação Infantil, uma vez que há um conjunto de proposições relacionadas a esse atendimento, constituinte da própria diversificação do seu público-alvo, e que precisam ser consideradas, quando essa prática se destina à educação de crianças.

Para isso, tomei como ponto de partida as proposições teóricas de Feltrin (2004), Silva e Costa (2015), Baptista (2013), Batista *et al.* (2007), Jesus D. (2008) e Diniz e Santos (2010) para tratar dos aspectos gerais da Educação Inclusiva da pessoa com deficiência. No que tange ao AEE, fundamentei-me em Milanez e Oliveira (2013), Kassar (2011), Cury (2013), Oliveira, Padilha (2013), Soares, Carvalho (2012), Santos (2013), Pletsch e Glat (2013), Glat, Vianna e Redig (2012), Bruno (2010), Ropoli *et al.* (2010); e, finalmente, fazendo articulação entre Educação Inclusiva e AEE, considerando a especificidade da Educação Infantil, apoiei-me em Rodrigues e Cia (2012), Corrêa e Manzini (2012), Tetzchner *et al.* (2005), Mendes (2010), Oliveira, D. (2011), Victor (2012), Plainsance (2005), Laplane e Batista (2008), Drago (2011), Carneiro (2012), Kassar (2011), Lima e Dorziat (2013), Brandão e Ferreira (2013) e Martins (2015).

A composição da presente Seção justifica-se pela necessidade de abordar os elementos necessários para a realização do AEE na Educação Infantil, os quais serão objetos de minha análise.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Compreendo que a atual configuração assumida nas políticas públicas a respeito do AEE, como um serviço da Educação Especial, requer pensar numa organização escolar que atenda a todos os alunos, superando a visão paralela que historicamente prevaleceu entre Educação Especial e Ensino Regular. Para isso, muitos desafios são postos para que a escola possa ser considerada inclusiva e nesta perspectiva, a intenção do AEE é cuidar para que haja uma interface entre a garantia do direito de todos os alunos, sem exceções, e o direito às diferenças. Essa articulação, de acordo com Ropoli *et al.* (2010, p. 6), “vai perpassando todas as transformações que a escola precisa fazer para se tornar um ambiente educacional inclusivo”. Este é o direcionamento demandado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estruturou a Educação Especial, com base nos princípios adotados pelo Modelo Social da Deficiência¹⁵, o qual foi referenciado na Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, documento esse que o Brasil ratificou com força de Emenda Constitucional, passando a utilizar como parâmetro para a formulação de políticas públicas.

Parto do princípio de que a diferença é constitutiva do ser humano; para Feltrin (2004), reconhecer a diferença como marca indelével é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que se deseja exitoso. Assim sendo, a literatura nos revela a dificuldade que a escola tem de lidar com as diferenças existentes entre os indivíduos e grupos, o que se agrava quando esta escola passa a ser obrigada a reorganizar suas bases conceituais em uma perspectiva que atenda a todos, a fim de reconhecer que cada sujeito é único, dotado de diferenças que lhe são próprias. Quanto ao público da Educação Especial, as diferenças “saltam aos olhos” dos educadores e da escola, que precisam dispor de práticas que vão demandar cuidados especiais para que as pessoas não se sintam excluídas, além de práticas que facilitem o acesso ao currículo, para alunos que apresentam uma forma diferente de se relacionar com o mundo. Estudos como os de Silva, Costa (2015), Diniz e Santos (2010) e tantos outros me levam a refletir sobre a vinculação de um padrão ideológico de normalidade, imposto pela

15 O modelo nasceu em oposição ao Modelo Biomédico da Deficiência, que atribuía à deficiência uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais a fim de garantir a todas as pessoas um desenvolvimento típico à espécie; já o Modelo Social da Deficiência considera a opressão sofrida pelo corpo com impedimento, entendendo a deficiência como uma manifestação da diversidade humana, reconhecendo que um corpo com impedimento vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial, mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade (DINIZ; SANTOS, 2010, pp. 99-100).

cultura capitalista por meio de um ensino homogeneizador, que seleciona, classifica e rotula aqueles considerados “normais e anormais”, que não leva em consideração o indivíduo e suas diferenças cognitivas sensoriais e físicas. Essa prática de Educação precisa ser superada pelo AEE, a partir dos elementos que constituem esse atendimento, enquanto serviço da Educação Especial em interface com o Ensino Regular.

Dessa forma, acredito ser oportuno detalhar o AEE, com base no exposto em documentos oficiais que orientam como este serviço deve ser materializado na escola, levando em consideração o que as pesquisas vêm demonstrando na área, pois trata-se de um contexto educacional complexo que, desde a década de 1990, busca a tão sonhada “qualidade” em Educação. E essa caminhada, para os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, requer uma atenção especial, e um dos meios adotados nas atuais políticas públicas é retratado através do AEE.

O AEE está previsto na CF de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, mas é a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que são observadas mudanças conceituais nos normativos legais subsequentes, na intenção de reconfigurar a Educação Especial no cenário educacional brasileiro, priorizando o AEE na escola regular, já que os dispositivos anteriores a esta política sinalizavam a possibilidade desse atendimento substituir a escolarização da pessoa com deficiência na sala regular e silenciavam quanto a sua potencialização neste espaço e Kassir (2013) retrata bem essa situação.

O conceito e o serviço do AEE à luz do que é proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), destacam o compromisso da escola em garantir, de forma articulada, os serviços do AEE no seu (PPP), conforme demonstrado pelos estudos de Milanez e Oliveira (2013), Santos (2013) e Pletsch e Glat (2013). Essa política propõe como objetivo:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais entre outros aspectos, assegurar [a] inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; oferta de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008, p. 14).

Partindo desse princípio, a escola regular precisa acolher a todos os alunos, independentemente de suas características e, ao desenvolver o AEE, assume o compromisso de

prover os recursos para que a criança com deficiência tenha o estímulo necessário que ela precisa para potencializar o seu desenvolvimento, manifestando seus desejos, vontades e necessidades na convivência com seus pares, construindo seu conhecimento com autonomia. Para isso, “a escola comum e o atendimento educacional especializado precisam acontecer concomitantemente” (BATISTA *et al.*, 2007, p. 27).

De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE é conceituado como:

O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente, prestados de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2008).

Essa normativa define o que seria o serviço do AEE no contexto escolar, que abrange ações institucionais de prover as condições de acessibilidade física e pedagógica, que favorece a adequação do ambiente social para receber o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Cada público desse, apresenta uma especificidade própria da deficiência, que precisa ser considerada pelo AEE ao disponibilizar os recursos que focalizarão nas barreiras que impedem o aluno com deficiência de desenvolver suas potencialidades. Esse atendimento deve ser pensado de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização do aluno, não podendo ser substitutivo a ele.

De acordo com Cury, o AEE se justifica, pois

é uma das modalidades de ensino e de educação que nada mais é do que a preservação ou o cuidado de uma diferença que merece uma aproximação específica por suas características próprias. Procura-se, assim, tanto homem como um ser genérico em quem o princípio da igualdade se aplique sem discriminação quanto o ser humano em situação concreta no momento da aplicação da norma. Um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com a situação, com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar. E esta proteção visa o momento da aplicação da lei, o momento de equidade. (CURY, 2013, p. 21).

O autor nos remete ao fato de o AEE ser compreendido dentro de um sistema de garantia de direitos que o considera como um princípio de equidade, ou seja, um atendimento justo e necessário, diante de uma trajetória histórica marcada pela segregação, exclusão e por concepções errôneas de que ser deficiente é sinônimo de incapacidade, de invalidez, o que possibilitou a formação de um imaginário social preconceituoso, estigmatizado, que contribuiu

para que a sociedade deixasse de prover por muito tempo, recursos que atendessem às necessidades dessa população (MAZZOTA, 2011).

O AEE foi regulamentado, inicialmente, por meio do Decreto nº 6.571/2008, sendo este substituído pelo Decreto nº 7.611/2011¹⁶. Ambos tratam do financiamento da Educação Especial por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), além de prever que o AEE deve acontecer preferencialmente na Rede Regular de Ensino, mas admitida sua realização em escolas especializadas.

Quanto às escolas especializadas, é oportuno problematizar o papel que essas instituições sempre tiveram no atendimento às pessoas com deficiência, exercendo forte influência nas políticas públicas da área, tanto que essa admissão do AEE em instituição especializada, referendada no Decreto nº 7.611/2011, é fruto da pressão advinda dessas instituições especializadas junto ao Governo, uma vez que o Decreto anterior potencializava o AEE nas escolas regulares. Costa (2015, p.152) aponta vários autores que salientam que esses espaços especializados contribuíram para homogeneizar e para reforçar o preconceito contra aqueles considerados anormais. Os estudos de Jannuzzi (2016) sobre a relação entre público e privado demonstram que na Educação Especial essa relação serviu para isentar o poder público de prover os serviços a essa população, transferindo a responsabilidade para o setor privado, neste caso, para as instituições especializadas. Os serviços de saúde ofertados por essas instituições eram um fator que facilitava essa relação, que tem um viés filantrópico, caritativo e segregador.

A Resolução nº 04/2009 instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Segundo esta Resolução, o AEE tem como “função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009a, p. 1). A definição dessa função reafirma o princípio de que é a escola que precisa se adequar para atender as necessidades de todos, devendo o AEE tornar-se o meio adequado para atender às necessidades específicas de cada aluno.

16 O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) substituiu o Decreto nº 6.571/2008, mas manteve as diretrizes apresentadas pelo texto precedente. Ambos apontam para a perspectiva da dupla matrícula como um caminho para garantir o financiamento da Educação de alunos com deficiência na escola regular, nas classes comuns e, concomitantemente, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A substituição decorreu em função do Decreto atual possibilitar a realização do AEE nas Instituições Especializadas, diferente do anterior. (BAPTISTA, 2015, p. 19)

Este mesmo documento prevê a institucionalização do AEE no PPP da escola, descrevendo sua organização e operacionalização, que ocorrerá da seguinte forma:

Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; Cronograma de atendimento aos alunos; Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas das atividades a serem desenvolvidas; Professores para o exercício da docência do AEE; Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009a, p. 2).

O texto acima descreve a forma como o atendimento educacional deverá ocorrer na escola por meio da SRM, realizando um serviço adequado, e para isso, a escola tem que prover as condições adequadas às necessidades do aluno, através do Plano do Atendimento Educacional Especializado e de profissionais da Educação com formação adequada. Podemos observar que o serviço do AEE não se limita aos muros da escola; é um serviço de articulação com outros serviços que fazem parte da rede de apoio, além de verificar a necessidade do aluno relacionada aos profissionais de apoio, tradutor e intérprete de LIBRAS, guia-intérprete e outros profissionais e serviços de que, porventura, o aluno venha precisar.

Ainda na Resolução nº 04/2009, consta o público-alvo que deverá ser atendido pelo AEE:

Aluno com deficiência, aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; transtornos globais do desenvolvimento, autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009a, p. 1).

Pelo exposto, percebemos a abrangência do público-alvo a ser atendido pelo AEE. É importante refletir que cada público apresenta características que lhe são próprias, o que por consequência requer condições materiais e humanas que atendam a tais especificidades. Essas também precisam ser consideradas na disponibilização de recursos usados no AEE, os quais devem estar presentes na escola, bem como conter os materiais disponíveis na SRM.

As SRMs são os espaços prioritários para a prática do AEE, sendo admitida sua realização em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confeccionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, devendo dar-se no contraturno da escola regular.

De acordo com o documento *Sala de Recurso Multifuncional: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado*, essas salas são definidas como

espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção do conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (BRASIL, 2006c, p. 17).

Assim sendo, o AEE é ofertado na SRM, espaço que precisa ser equipado com recursos de acessibilidade que favoreçam o acesso ao currículo, pelo aluno. A SRM é caracterizada pela composição de dois tipos de materiais e recursos pedagógicos de acessibilidade disponíveis nelas, conforme demonstrado nos Quadros 5 e 6 a seguir.

Quadro 5 - Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I

| Equipamentos | Materiais Didático-pedagógicos |
|-------------------------------------|---|
| 02 microcomputadores | 01 material dourado |
| 01 laptop | 01 esquema corporal |
| 01 estabilizador | 01 bandinha rítmica |
| 01 scanner | 01 memória de numerais |
| 01 impressora laser | 01 tapete alfabeto encaixado |
| 01 teclado com colmeia | 01 software comunicação alternativa |
| 01 acionador de pressão | 01 sacolão criativo monta tudo |
| 01 mouse com entrada para acionador | 01 quebra-cabeça – sequência lógica |
| 01 lupa eletrônica | 01 dominó de associação de ideias |
| | 01 dominó de frases |
| | 01 dominó de animais em libras |
| | 01 dominó de frutas em libras |
| | 01 dominó tátil |
| | 01 alfabeto Braille |
| | 01 kit de lupas manuais |
| | 01 plano inclinado suporte para leitura |
| | 01 memória tátil |

Fonte: BRASIL (2010, p. 11).

Quadro 6 - Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II

| Equipamentos e Materiais Didático-pedagógicos |
|--|
| 01 Impressora Braille – pequeno porte |
| 01 Máquina de datilografia Braille |
| 01 Reglete de mesa |
| 01 Punção |
| 01 Guia de assinatura |
| 01 Kit de desenho geométrico |
| 01 Calculadora sonora |

Fonte: BRASIL (2010, p. 12).

A especificação da SRM Tipo II contém todos os recursos da sala Tipo I, acrescentando os materiais de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

Reconheço a importância dos materiais disponíveis por meio deste Programa para compor as SRM, entretanto, ressalto que a escola não pode limitar sua sala de recursos somente a esses equipamentos. A iniciativa governamental de implementação desse Programa se mostra como garantias mínimas de apoio à inclusão escolar. Neste processo de intervenção, é necessário que os materiais disponíveis atendam à especificidade do aluno, e essa adequação só pode ser materializada, de fato, por meio do estudo de cada caso, realizado de forma articulada entre professores da sala regular e do AEE, o qual irá sinalizar a necessidade específica de cada aluno.

Julgo importante destacar que para a atuação do professor na SEM, é necessária formação inicial que o habilite para Educação Especial. Quanto às atribuições do profissional, cabe:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas do aluno público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 3).

Como podemos observar, as atribuições deste profissional são bastante abrangentes, sendo ele o principal agente articulador entre os serviços dentro da escola e fora dela, assumindo um papel essencial na formação dos alunos, cuja maior importância é a articulação do conhecimento concernente às limitações provocadas pela deficiência ao conhecimento teórico pedagógico e instrumental, que são necessários para a efetivação de uma ação pedagógica competente.

Vários estudos destacam a importância da formação do professor especializado e a preocupação com a possibilidade de uma prática voltada para uma atuação de reabilitação, que se distancie das intenções do professor do AEE (SOARES; CARVALHO, 2012). Baptista (2013, p. 48) chama a atenção, quando argumenta que a SRM não pode ser entendida como um reforço escolar ou apoio pedagógico. Esse autor defende que o professor do AEE deveria atuar em diferentes frentes de serviços, como na assessoria e na formação dos colegas como um segundo docente na sala regular junto com o professor, justamente pela preocupação de uma

atuação desarticulada, fragmentada e desvinculada dos propósitos do desenvolvimento do trabalho coletivo com fins educacionais, pois o professor especializado “precisa ser investido nas redes de interação das quais o sujeito aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito aluno”.

Enveredando por este caminho, Bruno (2010) ao falar sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, problematiza o caráter reducionista da Educação Especial como uma atribuição meramente técnica e instrumental do professor das salas de recurso multifuncional. A referida autora considera que, apesar dos avanços nas políticas existentes, existe uma notável distância entre o que as normativas orientam e a prática pedagógica, decorrência da carência de recursos específicos, materiais pedagógicos adaptados, suporte e apoio aos professores que estão no cotidiano de sala de aula. Entretanto, há de ressaltar que por trás desses fatores existem outros que são determinantes na produção dos mesmos, pois, segundo Kassar (2011), o caminho adotado pela atual política pública precisa ser analisado considerando os múltiplos determinantes que tencionam a política educacional dentro de um sistema global que prima pela redução de gastos, pois “os governos devem responder à globalização com uma política social orientada para o corte de gastos (eficiência) ou para a proteção do bem-estar das pessoas - compensação (AVELINO; BROWN; HUNTER, 2007, p. 209 *apud* KASSAR, 2011)”. Isso justifica, segundo Kassar (2011), a formação de professores na modalidade à distância, para atuação no desenvolvimento do AEE.

A partir das considerações feitas, pontuo que o AEE assume configuração central nas atuais políticas públicas, sendo um serviço da Educação Especial que vem constituindo-se, principalmente, por meio da SRM, na qual o professor especializado atua em diferentes frentes de serviços.

Desta forma, nesta Seção, levantei os aspectos que circundam a materialização do AEE, que deve estar a serviço de uma escola que inclua a todos; seu foco é justamente a eliminação das barreiras físicas e atitudinais que impossibilitam a plena participação dos estudantes, tendo como desafio potencializar o seu desenvolvimento; e conforme já expressado neste texto, existe uma necessidade de que o AEE se adapte às características de cada público ao qual será destinado; neste caso, tratarei de sua especificidade para as crianças da Educação Infantil, foco de minha análise na presente pesquisa.

3.2 A ESPECIFICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem uma história marcada pela filantropia e pelo assistencialismo e só foi reconhecida como direito de todas as crianças a partir da CF de 1988, e com a aprovação da LDB em 1996, além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990), que também constitui o sistema de garantia de direitos sociais que resguardam os direitos das crianças (e dos adolescentes). Todas essas leis representam significativas mudanças no que diz respeito ao avanço na concepção atual da Educação de crianças da primeira infância. Diante disso, a Educação Infantil, além de precisar transpor barreiras históricas de ordem conceitual, ainda arraigadas culturalmente, tem o grande desafio de incluir crianças com deficiência em creches e pré-escolas (DRAGO, 2011; OLIVEIRA, D., 2011). Compreendo que isso não é uma tarefa fácil e que ocasiona diferentes expectativas para todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo, principalmente para a escola, os professores e a própria família das crianças com deficiência.

A política de inclusão é fruto de inúmeras pesquisas na área, que demonstraram as vantagens e os benefícios educativos advindos de uma Educação Inclusiva; estes estudos nos mostram o caminho para implementar projetos educativos que possibilitem a materialização de práticas inclusivas. Nesta perspectiva, o AEE faz parte de um conjunto de dispositivos legais que avançam no sentido de garantir o direito ao desenvolvimento integral da criança com deficiência (KASSAR, 2013).

Parto do princípio de que o AEE na Educação Infantil, implica empreender esforços para compreender as características do desenvolvimento humano, em sua dimensão individual e coletiva, conhecendo a forma como a criança aprende em sua relação com o outro e com o ambiente, considerando que a diversidade, a heterogeneidade e as diferenças fazem parte desse processo, sendo necessário que as práticas do cotidiano escolar implementem suas ações e experiências considerando esses aspectos.

A LDB considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que tem como função o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29).

O currículo desta etapa de ensino está organizado nas DCNEIs (BRASIL, 2009a), documento que orienta as ações para a formulação de políticas públicas na área, bem como traz os elementos que fundamentam essa etapa de Educação e que devem nortear as práticas

educativas nas instituições de Educação Infantil. Alguns desses elementos são: a função sociopolítica e pedagógica da escola, o currículo, o conceito de criança, os princípios éticos, políticos e estéticos, a avaliação e a relação escolar e familiar, que devem ser levadas em consideração nos diferentes contextos que se dedicam à educação de crianças pequenas. Situando esses elementos num contexto menor, eles deverão ser refletidos no PPP das instituições de Educação Infantil.

Ainda segundo o documento, as instituições de Educação Infantil são espaços destinados a educar e a cuidar, tendo como eixos norteadores, as brincadeiras e as interações. Esses espaços devem garantir nas suas propostas pedagógicas, um currículo entendido com práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil, considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Nesta concepção, a criança é vista como um sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações com os adultos e crianças de diferentes idades, nos diversos contextos sociais e culturais em que estão inseridas (BRASIL, 2009a). Desta forma, é necessário que o AEE destinado às crianças da Educação Infantil leve em consideração estas recomendações e ainda, aquelas que se destinam às especificidades de como cada criança com deficiência se relaciona com o objeto do conhecimento, pois é necessário que os sujeitos que estão no dia a dia, lidando com a educação de crianças pequenas, tenham a clareza de que,

As crianças com qualquer deficiência, independente de suas condições físicas, sensoriais cognitivas ou emocionais são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora algumas vezes, de forma diferente (BRASIL, 2006c, p. 19).

Portanto, toda criança é uma criança e sua condição física, intelectual, sensorial não pode ser motivo de segregação, limitação e privação social e cultural das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que a instituição de Educação Infantil deverá prover. Logo, tudo o que está previsto nas normativas que orientam a Educação Infantil deverá ser observado pela escola e pelo AEE, com as especificidades necessárias que cada caso demanda, pois toda criança é única e singular na sua forma de ser, agir e pensar.

A partir das reflexões balizadas nas DCNEIs (BRASIL, 2009a) e das leituras de meu aporte teórico, compreende-se que

O que hoje pode ser erigido como marco maior de todo o processo de educação infantil é o trabalho de formação para a cidadania. Ser cidadão significa ser tratado com urbanidade e aprender a fazer o mesmo em relação às demais pessoas, ter acesso às

formas mais interessantes de conhecer e aprender e enriquecer-se com a troca de experiências com os outros indivíduos[...] educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros[...]. Inclui, para cada criança, poder se expressar e respeitar a expressão do outro em relação a sentimentos, ideias, costumes, preferências, ser aceita em suas características físicas e morais[...] A situação educativa torna-se, com isso, o ambiente ideal para o cultivo à tolerância, do combate ao preconceito, do aprendizado com base nas diferenças (OLIVEIRA, D., 2011, pp. 52-53).

Muitos estudos têm demonstrado a relevância da inclusão de crianças com deficiência nos espaços coletivos de interação, como as creches e pré-escolas (MENDES, 2010; DRAGO, 2011; OLIVEIRA, D., 2011; CARNEIRO, 2012; VICTOR, 2012; FRANÇA, 2016; SOUZA; PRIETO, 2017; FERREIRA, 2016), pois esses espaços podem proporcionar elementos essenciais na constituição de toda e qualquer criança e possibilitar uma formação na e para a cidadania. Este é um ganho que se estende a toda a comunidade escolar, num contexto que valoriza o respeito às diferenças individuais e estimula o espírito de solidariedade entre as pessoas.

Seguindo este movimento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhece que é “na Educação Infantil que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno” (BRASIL, 2008b, p.16). Ressalta que,

nessa etapa de ensino, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p.16)

Segundo essa política, o AEE para as crianças com deficiência deve ser iniciado desde o nascimento até os três anos, por meio dos serviços de estimulação precoce, que têm como objetivo otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008).

Reconhecendo as necessidades específicas da Educação Infantil, em 4 de agosto de 2015, o MEC emitiu a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015-MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI (BRASIL, 2015), orientando para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil e ressaltando a importância dessa faixa etária para a concretização de uma Educação Inclusiva, bem como recomendando a matrícula prioritária e antecipada da criança com deficiência na Educação Infantil. A Nota Técnica considera que

O AEE na educação infantil é fundamental para que as crianças, desde seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se das Tecnologias Assistivas

como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade (BRASIL, 2015, 40).

Nesse contexto, o professor do AEE deve levar em consideração as especificidades próprias da infância, atentando para as necessidades da criança a ser atendida, sendo sua atribuição a elaboração do estudo de caso, o qual norteará o desenvolvimento do trabalho direcionado à criança.

Outro aspecto que essa nota reconhece é o atendimento da criança no contexto das instituições de Educação, ampliando as possibilidades de atuação do professor nos diferentes ambientes, como berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros espaços que são comuns a todas as crianças.

Portanto, as condições estruturais, o desenho de uma proposta pedagógica que pense a educação de todos, aliadas à formação profissional adequada e à articulação de um trabalho com a família, constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, que prima pela formação integral da criança com deficiência.

Para um melhor aprofundamento no que diz respeito aos elementos discutidos que circundam a Educação de crianças pequenas, defini: a formação de professores, as interações e as brincadeiras, o cuidar e o educar, o plano de desenvolvimento individual e a infraestrutura adequada como um conjunto de condicionantes que precisa ser levado em consideração pelo serviço do AEE na Educação Infantil, uma vez que enfatizamos a importância desses elementos na promoção de uma Educação culturalmente rica desde a primeira infância. Nessa direção, tecerei um diálogo que perpassa pela compreensão desses aspectos.

Iniciamos com os estudos de Drago (2011), Carneiro (2012), Brandão e Ferreira (2013) (2013), Lima e Dorziat (2013) e Silva (2018), pesquisadores que tratam da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. O principal eixo abordado pelos autores refere-se à interação entre os sujeitos e seu benefício para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os envolvidos no processo, evidenciando práticas pedagógicas vivenciadas no contexto dessas instituições, que em determinados momentos, se mostram positivas e enriquecedoras e em outros momentos, sinalizam a importância de repensar a formação dos sujeitos que lidam com as crianças dessa etapa de ensino.

A pesquisa de Lima e Dorziat (2013) chamou minha atenção por focar em um aspecto relevante das crianças da Educação Infantil, quando constatou que a prática pedagógica de algumas professoras marcava um cotidiano de exclusão, pois negava a participação da criança com deficiência nas vivências fundamentais para o seu desenvolvimento, como as brincadeiras e as interações nos momentos de recreio e brincadeiras livres, consequência da cristalização da

ideia de “deficiência” em detrimento do sujeito criança, justificada por um padrão de normalidade que controla os corpos. Drago (2011) propõe um debate importante sobre as concepções de criança, Educação Infantil e inclusão, que para o autor precisam ser ressignificadas e compreendidas pelos profissionais da Educação, pois assim como Lima; Dorziat (2013), o autor constata o predomínio de práticas que minimizam o sujeito criança com a prevalência do “Ser Deficiente”, o que precisa ser superado, a fim de se garantir a cidadania da criança com deficiência no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Plainsance (2005, p. 405), em seus estudos sobre a história da infância dita “deficiente”, também argumenta que a representação da criança portadora de “deficiência”¹⁷ é dominada pela representação da deficiência, mais do que pela representação de criança como criança, e ainda a alteridade “comum” da criança em relação ao adulto é redobrada, no caso da criança deficiente.

Conforme já dito anteriormente, toda criança, antes de tudo, é uma criança e a deficiência não pode ser colocada na frente do sujeito “criança”; é preciso que o foco do processo ensino-aprendizagem, antes de caracterizar a deficiência, as dificuldades, as limitações, conheça a criança, sua história, suas necessidades e interesses e a forma como essa criança aprende. Conhecer as limitações provocadas pela deficiência é importante, mas não deve constituir-se como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; isso é necessário para que haja uma compreensão global dos efeitos que podem ser causados pela limitação ocasionada pela deficiência, que precisa de adequação no espaço físico e no trabalho pedagógico.

Laplane e Batista (2008) discutem o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência visual, seu modo de apreensão do mundo e os recursos pedagógicos necessários para auxiliar essas crianças a participar das atividades escolares. Para isso, os autores ancoram-se nos pressupostos das teorias do desenvolvimento humano, fazendo algumas diferenciações quanto a compreensão de desenvolvimento e aprendizagem, na sua relação entre o biológico e o social, dando destaque para a teoria de Vygotsky (1984), que considera que os fatores sociais e culturais são determinantes no processo de constituição da linguagem, pois é por ela que o homem aprende com o outro e dá sentido às experiências vivenciadas no contexto social em que vive. Nesse sentido, os espaços escolares assumem relevância no processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que segundo a autora, a ação pedagógica não pode alterar a dimensão orgânica, mas pode alterar a qualidade das interações, por meio do ensino

17 Termo utilizado pelo autor.

colaborativo. Neste processo de interação, é necessário transpor as barreiras das limitações biológicas pela via da cultura.

Desse modo, uma parte do desenvolvimento humano pode ser entendido como produto do trabalho escolar, e este pode ser pensado no contexto das relações que se criam entre quem aprende, quem ensina e o objeto de aprendizagem. Essas concepções de desenvolvimento e aprendizagem permitem compreender os processos psicológicos como processos compartilhados por todos. Elas fundamentam, de um modo geral, o trabalho escolar, marcando os rumos e ajudando a adequar os objetivos e os meios de alcançá-los (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 212).

Essa compreensão é base de sustentação para aqueles que se dedicam à educação de crianças com deficiência, pois é necessário reconhecer que a qualidade das interações implica diretamente no processo ensino-aprendizagem, sendo necessário que sejam observadas as características próprias do grupo ou indivíduo no planejamento das ações educativas.

Carneiro (2012) problematiza em seus estudos, que uma Educação Inclusiva desde a Educação Infantil implica pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos voltados à possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno da criança com deficiência. Para a autora, a prática pedagógica inclusiva deverá constituir-se pela junção dos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade de buscar novas formas do fazer docente, considerando a diversidade dos alunos e suas características individuais.

Brandão e Ferreira (2013) discorrem sobre alguns elementos que consideram chaves para o sucesso da inclusão de pré-escolas, entre os quais estão; a atitude dos professores e da família, as intervenções pedagógicas e terapêuticas e adaptações dos contextos físicos. Considero a importância de todos os elementos levantados pela autora, porém destaco o último, relacionado ao ambiente físico, uma vez que ao AEE cumpre a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Com base em outros estudos, Brandão e Ferreira (2013) fazem uma série de recomendações necessárias a serem observadas pelo AEE, que vão desde adaptações de grande porte, como as de acesso aos prédios escolares e nos demais espaços, como sala de aula, corredores e banheiros, nos quais a organização física precisa ser bem delimitada, livre de objetos espalhados pelo chão, para que não haja obstáculos à mobilidade da criança com deficiência motora ou visual; e que não prejudique a possibilidade de elas se movimentarem livremente. A iluminação, os ruídos, a decoração nas paredes também precisam ser considerados; as prateleiras precisam estar com os materiais acessíveis às crianças – estes são os aspectos mais gerais pontuados, entre outros que deverão ser observados conforme a especificidade demandada em cada caso. Corrêa e Manzini (2012) desenvolveram

um protocolo de avaliação sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas, considerando que muitas construções datam de períodos em que as crianças com deficiência não faziam parte do ensino regular. O protocolo considerou as rotas das escolas pesquisadas, nas quais os autores constataram a existência de acessibilidade em alguns lugares e necessidade de melhorias em outros; mas, em relação ao acesso aos parques infantis, os pesquisadores não encontraram equipamentos recreativos adaptados para os alunos com deficiência, ou seja, há necessidade de se pensar que esses ambientes fazem parte dos interesses da criança e promovem o lazer e as interações. Este protocolo desenvolvido é um instrumento necessário de ser conhecido por aqueles que se dedicam ao AEE de crianças da Educação Infantil, pois uma de suas funções diz respeito justamente à verificação da acessibilidade física do espaço.

Ainda sobre a Educação Infantil, além desses cuidados com a acessibilidade do ambiente, é preciso considerar a acessibilidade aos brinquedos, pois conforme vimos, as brincadeiras e as interações são parte estruturante do currículo da Educação Infantil; muitos estudos comprovam a importância dos brinquedos e das brincadeiras na formação da subjetividade e constituição das funções superiores pelas crianças. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, relaciona-se com o meio em que vive, cria, imagina, torna-se ativa e curiosa, desenvolvendo tantas outras habilidades que são essenciais para o seu desenvolvimento, logo, o brinquedo faz parte do universo infantil (BRASIL, 2006c, 2009).

Um dos documentos que encontrei disponível no *site* do MEC, é o documento *Brincar Para Todos*, material destinado a educadores e pais com orientações para a utilização de brinquedos em atividades lúdicas. Ele alerta para a importância de cada brinquedo e as múltiplas possibilidades que sua utilização representa para o crescimento e desenvolvimento infantil; é um manual que traz o exemplo de vários tipos de brinquedos acessíveis e adaptados. São formas de eliminar as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento, visto que para a criança com deficiência, a ausência dessa acessibilidade se traduz em fonte de discriminação e perda de oportunidades (BRASIL, 2006a). Assim sendo, os brinquedos são aspectos próprios da Educação Infantil que o AEE precisa considerar.

Outro documento que considero importante para a análise, por trazer orientações de práticas pedagógicas que precisam fazer parte da atuação do AEE, é a Coleção Saberes e Práticas de Inclusão – Educação Infantil¹⁸ (BRASIL, 2006b), material composto por uma

18 Algumas proposições deste documento foram desconsideradas ou adequadas, pois em sua elaboração, apesar de ser construído com viés inclusivo, constam passagens que potencializam a Educação Infantil em espaços segregados.

coleção de publicações¹⁹ que fornecem temas específicos em relação à sugestão de como deve ser a prática pedagógica destinada à criança com deficiência, referentes a cada público-alvo do AEE, tendo como objetivo propor o debate em torno das possíveis dúvidas a respeito, esclarecendo aspectos relevantes da política de inclusão, socializando experiências positivas e as possíveis dificuldades encontradas no contexto educacional, à luz do que é proposto sobre o papel da mediação social na perspectiva da Educação Inclusiva, para a necessária transformação cultural na escola (BRASIL, 2006b, p. 7). O documento considera ainda que:

A educação infantil, não somente a de crianças com necessidades educacionais especiais, é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúcida e crítica acerca dos contornos do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam às necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas (2006b, p. 27).

Isso reafirma a complexidade enfrentada pela Educação Infantil, por ser uma etapa de ensino que há pouco tempo foi reconhecida como parte do Sistema Educacional Brasileiro e que, na atualidade, ainda está como pauta das políticas públicas na busca de seu processo de universalização, conforme expresso na meta 1 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024), que também na meta 4, reafirma a meta 1 e traz o desafio de universalizar o AEE para a população de 4 a 17 anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2015, pp. 67-68).

Definição importante de conceitos que se complementam e que são indissociáveis na prática pedagógica da Educação Infantil, e que deve ser considerada em nossa análise, também está expressa no documento *Saberes e Práticas de Inclusão na Educação Infantil*:

“educar” significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. “Cuidar” significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 2006b, pp. 23-24).

19 São oito volumes organizados para o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez, Cegueira/Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação.

O AEE na Educação Infantil, precisa partir do princípio do Cuidar e Educar como práticas indissociáveis na educação de crianças no contexto das instituições de Educação Infantil, considerando a prerrogativa de que

O serviço de apoio pedagógico, a ser desenvolvido no contexto escolar, tem por finalidade auxiliar professor e aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, identificando as necessidades educacionais especiais, ajudando a escola a definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, e desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas que promovam o avanço no processo de aprendizagem desses educandos (BRASIL, 2006b, p.31).

Quanto a prática pedagógica do professor na Educação Infantil, Carneiro (2011) recomenda que essa prática seja pensada por meio do ensino colaborativo. Para este autor, a colaboração na escola pode ser exercida de várias maneiras, inclusive pelo estabelecimento de redes de apoio. Essas podem ser construídas por meio das parcerias com outros setores da comunidade, por exemplo, com as áreas de saúde, assistência social, esporte e lazer. Entretanto, o fortalecimento dessas práticas precisa ser exercido entre a própria equipe de profissionais da escola, principalmente entre o professor da sala regular e o professor do AEE, e a colaboração mostra-se o meio eficaz para um ensino inclusivo.

O trabalho do professor da sala regular e do professor do AEE precisam ser articulados, orientados conjuntamente para que se complementem, pois o professor da sala regular tem a experiência de ensinar, conduzir, manejar e controlar a classe como um todo. Em contrapartida, o professor do AEE tem suas experiências de ensino voltadas às especificidades relacionadas às deficiências, suas limitações e estratégias de superação dos obstáculos, pela deficiência ocasionada. Neste sentido, há a necessidade de que esses saberes sejam unidos a favor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência.

Jesus, D. (2008), ao tratar sobre a formação continuada de professores voltada para a inclusão do aluno com deficiência, defende que uma das principais maneiras para se repensar a prática, é o apoio direto dentro de sala de aula, na qual professores do AEE partilhem momentos comuns de ensinar, observando, intervindo, demonstrando e oferecendo apoio no planejamento e acompanhamento regular das atividades e nos encontros específicos para orientação e estudo. Nesta mesma compreensão, os estudos de Mendes (*apud* MATOS; MENDES, 2014) têm mostrado que o coensino e a consultoria colaborativa são estratégias em ascensão na Educação Especial, que viabilizam o ensino inclusivo.

Para Oliveira, D. (2011, p. 253), a atuação docente possibilita o desenvolvimento das crianças com deficiência, auxiliando-as na construção de seu conhecimento para que possam ampliar os significados acerca do mundo. Para esta autora, essa ação só pode ser alcançada

mediante o “desenvolvimento compensatório das formas superiores de atividades intelectuais formadas culturalmente – atenção seletiva, inteligência verbal, memória lógica, etc. – que, por meio de um caminho alternativo, substituem as funções perdidas” (OLIVEIRA, D., 2011, p. 253). Neste processo, é preciso ter atenção nas relações interpessoais que são estabelecidas no contexto das instituições de Educação Infantil: espera-se que o professor construa uma relação afetiva de confiança e de segurança, para evitar que a criança com deficiência construa um sentimento de inferioridade, o que pode prejudicar seu desenvolvimento.

Outro elemento que precisa ser levado em consideração no AEE destinado à criança com deficiência, e que está diretamente relacionado à atuação do professor (colaborativa, participativa e articulada), diz respeito à construção do Plano Educacional Individualizado (PEI).

De acordo com Glat, Vianna e Redig (2012), o PEI é uma estratégia de individualização e diferenciação de ensino, utilizado por vários países da Europa e também pelos Estados Unidos, que se destacam no processo de inclusão social de alunos com deficiência. O plano é apontado como o caminho construído coletivamente, tendo como ponto de partida as necessidades do aluno.

Este instrumento é encontrado na literatura com várias denominações (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012), mas sua característica comum concerne ao registro avaliativo construído coletivamente, com a intenção de apontar respostas educativas que sejam adequadas às necessidades específicas no processo de escolarização da criança, que necessitam de caminhos alternativos para a efetivação de sua aprendizagem, pois o PEI é,

em primeira instância, um plano educacional “personalizado”, porém inserido no planejamento escolar, ou seja, os conteúdos a serem ensinados coadunam com o que a instituição escolar propõe ao seu alunado em geral. Os professores da turma são responsáveis diretos pelo desenvolvimento do plano, havendo colaboração de outros atores, como professores especializados (no caso de alunos incluídos em turmas comuns com suporte), profissionais de outras áreas e, até mesmo, da família (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

Então depreende-se que, no contexto da Educação Inclusiva, é necessária a atuação coletiva, que envolve a colaboração de diferentes sujeitos que fazem parte do processo educacional, para pensar com ações intencionalmente planejadas, as necessidades específicas que atendam às particularidades do aluno, que reflitam diretamente na qualidade do processo de escolarização da criança com deficiência. Esses tipos de estratégia, segundo Glat, Vianna e Redig (2012), têm sido demonstrados pela literatura como o caminho e a possibilidade de realmente incluir a criança com deficiência nos diferentes contextos educacionais.

Segundo Glat, Vianna e Redig (2012), existem várias maneiras de estruturar o PEI, mas em geral,

este deve conter informações básicas sobre o aluno, tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para este aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano (GLAT; VIANNA; REDIG., 2012, p. 85).

Nesta perspectiva, é necessário um planejamento flexível, que não minimize a qualidade do trabalho para a criança com deficiência; cada característica de sua aprendizagem precisa ser levada em consideração, buscando metodologias, estratégias e recursos que potencializem o desenvolvimento da criança.

Outro elemento que precisa ser observado pelo professor no desenvolvimento do trabalho destinado às crianças da primeira infância, diz respeito às condições do ambiente de aprendizagem, pois,

Preparar um cenário para a emergência de interações promotoras do desenvolvimento subordina-se à necessidade de que o arranjo das condições de aprendizagem articule adequadamente conteúdos, atividades, horários, espaços, objetos e parceiros disponíveis. A valorização de apenas um ou alguns desses elementos pode gerar desdobramentos impróprios do processo educacional. Tais elementos formam uma ecologia culturalmente estabelecida que é apropriada pela criança de forma singular, como ferramenta disponível para a realização de suas metas no “aqui – e – agora” de cada situação (OLIVEIRA, D., 2011, p. 195).

Desta forma, percebo a influência na articulação de vários fatores que precisam ser levados em consideração no planejamento do espaço de creches e pré-escolas, uma vez que muitos estudos têm demonstrado “a importância da significação que a criança pequena empresta ao ambiente físico, que pode lhe provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia” (OLIVEIRA, D., 2011, p. 196), sentimentos esses que interferem no comportamento da criança, pois nenhum ambiente é neutro.

Todos os aspectos abordados na revisão da literatura relacionam-se diretamente à qualificação de como deve ser o AEE e sua especificidade quanto às crianças da Educação Infantil, que deverão ser contempladas na proposta pedagógica curricular das instituições de Educação Infantil e/ou daquelas que se destinam ao AEE de crianças com deficiência – no caso da presente pesquisa, o CRIE Gabriel Lima Mendes.

No próximo capítulo, serão abordadas as estratégias de AEE realizadas pelo CRIE para as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém.

4. AS ESTRATÉGIAS DO CRIE PARA O AEE DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NAS UEIs DE BELÉM

Esta Seção tem como objetivo analisar as estratégias de AEE realizadas pelo CRIE no atendimento às crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém. Para isso, recorri a alguns documentos de ordem municipal, tais como a Resolução nº 12, de 23 de maio de 2007, do Conselho Municipal de Educação (CME), que fixa as diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento aos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino; a Resolução nº 22, de 28 de novembro de 2012, do CME e que trata das normas para o credenciamento, autorização e funcionamento, e diretrizes para a Educação Infantil no Município de Belém; o Diário Oficial do Município nº 10.818, de 16 de janeiro de 2007, que trata da inauguração e descrição do CRIE Gabriel Lima Mendes.

Também realizei estudos nos documentos institucionais disponibilizados pela coordenação do CRIE, bem como pela equipe técnica de Educação Infantil, a saber: o Relatório Anual de Gestão do ano de 2017 e 2018, *release* elaborado para subsidiar projeto de responsabilidade social do Tribunal de Justiça do Estado do Pará em parceria com o CRIE, um resumo da organização e funcionamento do CRIE — em que não há especificação de nome, mas me foi fornecido pela coordenação; Relatório Anual da Equipe de Educação Infantil; Ficha de Acompanhamento; Projeto de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil; Plano de Desenvolvimento Individual da Educação Infantil; quadro de frequência do AEE na Educação Infantil.

Outra fonte de produção de dados, foram as entrevistas do tipo semiestruturadas, realizadas por meio de um roteiro previamente elaborado, ainda que relativamente flexível, pois na medida em que considerei relevante, foram feitas perguntas oriundas de dúvidas do diálogo estabelecido durante a conversação das entrevistas. Durante o processo de coleta de informações, por diversas vezes, foram aproveitados os momentos informais com as professoras e outros profissionais que compõem o CRIE, como a professora de apoio à coordenação geral do CRIE, a fim de obter informações que esclarecessem apontamentos relacionados a dúvidas que surgiam, em função da apreensão de informações contidas nos documentos da equipe de Educação Infantil e do Centro como um todo. Neste movimento, senti a necessidade de registrar algumas fotografias que pudessem revelar um pouco da estrutura física do CRIE.

Neste caminho, segui com a tessitura deste texto, dialogando com as fontes teóricas eleitas, no sentido de revelar a especificidade de um atendimento realizado em um determinado

contexto, e materializado por meio das ações dos sujeitos que operacionalizam o AEE de crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém.

4.1 O CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES: HISTÓRICO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Considero relevante situar o CRIE Gabriel Lima Mendes no contexto de organização e implementação da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Belém, pois sua atual configuração reflete sua constituição enquanto Centro de Referência que está devidamente articulado com o percurso histórico da Educação Especial no município, resgatando suas origens nesse processo. Destaco que no local de investigação, fui informada de que não existiam registros que pudessem ajudar a reconstruir esse momento de origem, sendo justificado que na mudança de Governo, muitos dados relacionados à organização e à efetivação dos serviços realizados foram apagados ou sumiram dos arquivos. Dessa forma, recorri a algumas dissertações de Mestrado e a relatórios disponíveis na *internet*, além de alguns documentos acima citados, que compuseram as fontes que me possibilitou demarcar o lugar da Educação Especial na Rede de ensino estudada.

O marco regulatório do atendimento à pessoa com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Belém iniciou com a implementação do Projeto da Escola Cabana, posto em prática entre os anos de 1997 e 2004, uma proposta de Educação que possibilitou uma reorganização das bases teóricas conceituais que fundamentavam o currículo da Rede Municipal de Ensino da capital paraense, pautada nos princípios de inclusão social e de construção da cidadania (BELÉM, 1999).

Segundo Amaral (2006), neste contexto de reconfiguração, as ações educacionais relacionadas aos alunos com deficiência ficou sob a responsabilidade de uma Equipe Técnica de Educação Especial (ETEE) composta por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, professores especializados e assistentes sociais; esses profissionais tinham como finalidade a elaboração de uma proposta que direcionasse a educação da pessoa com deficiência numa perspectiva que estivesse articulada aos princípios do PPP da Escola Cabana. Nesse movimento é que surgem os Espaços de Inclusão e Vivências (EIVs) formados por 19 profissionais que atuavam nas Escolas de Referência, inicialmente uma em cada Distrito Administrativo.

Para além da criação desses espaços, Oliveira (2012) ao descrever a história da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Belém, sinaliza com alguns elementos que deram base de sustentação ao trabalho da SEMEC destinado aos alunos com deficiência,

durante o período de vigência do Projeto da Escola Cabana, sendo eles: a inclusão de alunos com deficiência nos ciclos básicos; a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas, sendo elas de referência ou não, já com a possibilidade de redução de números de alunos por turma e agrupando conforme a deficiência; o processo ensino-aprendizagem que buscasse atender à especificidade de cada educando, pressupondo um trabalho interdisciplinar com o apoio de uma equipe multidisciplinar; e as parcerias entre as áreas de saúde, esporte, instituições de Ensino Superior e instituições especializadas.

Portanto, verifica-se que a Educação Especial, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Belém, iniciou suas atividades tendo como ponto de partida, por em prática os princípios de uma Educação Inclusiva, organizada por meio do suporte aos alunos com deficiência em espaços dentro do contexto da escola regular, as EIVs que tinham como frente de serviço, conforme destaca Amaral (2006), a avaliação educacional e atendimento especializado, assessoramento/acompanhamento às escolas e UEIs, formação continuada de educadores e orientações às famílias.

É oportuno destacar que o Projeto da Escola Cabana deixou marcas significativas para a educação da pessoa com deficiência, entretanto, as limitações ocasionadas por uma condição de ordem financeira, conforme justificado no discurso da SEMEC e enfatizado na pesquisa de Amaral (2006), constituiu-se em um dos principais obstáculos para a implementação de uma proposta educativa que viesse ao encontro das necessidades de atendimento ao público-alvo da Educação Especial, pois a referida autora constata que a maioria das crianças com deficiência, matriculadas na Educação Infantil, não recebia nenhum tipo de atendimento especializado, consequência de uma equipe reduzida e de Escolas de Referência insuficientes para atender a demanda. Fatores relevantes de considerarmos nesta pesquisa, visto que estou tratando dos serviços destinados às crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil, etapa de ensino que também, segundo Amaral (2006), foi assumida e reorganizada pela SEMEC neste mesmo contexto, pois a Educação de crianças da primeira infância era vinculada à assistência social.

Tendo como referência as mesmas perspectivas de atuação das ações desenvolvidas pela ETEE, vinculada à Coordenadoria de Educação (COED) da SEMEC, já sob o comando de outra gestão municipal, em 16 de janeiro de 2007, era anunciado no Diário Oficial do Município de Belém, a inauguração do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Gabriel Lima Mendes, sendo caracterizado como uma reestruturação da Educação Especial na Rede, com vistas a atender à crescente demanda de um público cada vez mais específico; localizado na Avenida Governador José Malcher, entre a Travessa 14 de Março e a Avenida Generalíssimo

Deodoro. De acordo com as informações contidas no referido meio de comunicação, o Centro foi um espaço criado que garantiu acessibilidade física aos seus usuários, organizado com recepção, sala de atendimento às famílias, laboratório de linguagem, sala de estimulação precoce, sala de avaliação, salas de diretoria e equipe técnica, um auditório para trinta e cinco lugares e jardim sensorial. Ainda, nesta descrição, consta a existência de material didático especializado como: cadeiras adaptadas, computadores adaptados à tela sensível ao toque e máquina Braille. Esse Centro também tinha como uma de suas finalidades, a qualificação profissional de alunos com deficiência e o trabalho desenvolvido em interface com duas SRMs que haviam sido instaladas há pouco tempo, em duas escolas municipais.

Depreende-se assim, que o CAEE Gabriel Lima Mendes surgiu como uma instituição de atendimento ao educando e também, com o objetivo de dar suporte técnico à família, aos professores e aos alunos com deficiência, incluídos na sala de aula regular das escolas e UEIs de Belém, realizando uma espécie de serviço itinerante, que assessora, avalia e encaminha para o atendimento especializado, basicamente aos moldes de uma instituição especializada, com a diferença de ser um Centro que pressupõe um atendimento de suporte e articulação à inclusão educacional na escola regular, inicialmente com as EIVs e, seguidamente com as então, salas multifuncionais, que naquele momento começam a ser difundidas pelo país, em função da Política Nacional de Educação Inclusiva. Oliveira (2012) salienta que os EIVs permaneceram na Rede até por volta de 2005, quando o município de Belém aderiu ao Programa *Educação Inclusiva e Direito à Diversidade*, do MEC.

Em 2012, inicia a gestão do atual Prefeito Zenaldo Coutinho e a Educação Especial no município de Belém passa por uma reorganização de conjuntura, a fim de alinhar sua política às necessidades do contexto local e nacional, consequência, principalmente, do aumento expressivo na matrícula de alunos com deficiência na Rede, que em 2013 registrava apenas 583 alunos, já em 2014 o número saltou para 1.723, chegando a 2.260 em 2016, um aumento de 290%, segundo dados informados no Relatório de Gestão da Prefeitura de Belém, assim, do ponto de vista do acesso desse público, há um sensível crescimento. Essa realidade impulsionou uma reorganização do poder municipal, que culminou com a criação do CRIE Gabriel Lima Mendes vinculado à SEMEC, responsável por assegurar a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aos alunos com deficiência, pertencentes à Rede Municipal de Educação. Esse Centro coordena a realização do AEE desenvolvido nas SRMs das escolas municipais; bem como desenvolve ações que eliminem as barreiras que impedem o acesso à escolarização dos alunos com deficiência, por meio da composição de uma Equipe Multiprofissional composta por psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais,

professores habilitados para atuarem na Educação Especial e Inclusiva, psicopedagogos e fonoaudiólogos. Em 2015, o CRIE ganhou sede própria,²⁰ localizada na Avenida Gentil Bittencourt, nº 694; bairro Nazaré, uma área considerada nobre da cidade de Belém. Seu horário de funcionamento ao público, é de segunda-feira a quinta-feira das 08h00 às 17h00; as sextas-feiras são destinadas à organização interna, com fins administrativos e/ou pedagógicos.

A partir do exposto, pode-se aferir que três momentos consubstanciaram as ações direcionadas aos alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Belém, o que coincide com os governos municipais que marcaram essa trajetória. O primeiro momento corresponde a uma atuação de frente mais filosófica, política e imbricada numa dimensão de formação humana pautada nas diferenças sociais, culturais e pedagógicas que abarcava um público mais amplo de Educação, representada pelo Projeto da Escola Cabana que deu origem às EIVs, marcando o início de uma gestão que, minimamente, direcionou políticas no propósito de atender uma demanda, até então, silenciada pelo poder público municipal; no segundo momento, a gestão municipal utiliza como estratégia a criação do CAEE Gabriel Lima Mendes que continua a atuar na mesma linha de atendimento das ETEEs, só que sediado fora do espaço da SEMEC, mas sob a mesma perspectiva de atuação, com ações voltadas a um público mais específico; infere-se que seja consequência da própria definição do público-alvo da Educação Especial na política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); já no terceiro momento, a Prefeitura redimensiona o trabalho orientado para a criação do CRIE Gabriel Lima Mendes, foco desta pesquisa. Mais à frente, abordarei com profundidade a estrutura e o funcionamento do Centro.

A busca pela caracterização do CRIE Gabriel Lima Mendes faz-se necessária à medida que consideramos que as condições estruturais assumem grande relevância no que tange ao processo de inclusão educacional. Portanto, faço a descrição do CRIE, registrando os espaços que visivelmente estão às vistas de quem adentra na instituição. Para uma melhor apreensão do local, contei com a ajuda de uma profissional do Centro que me acompanhou durante os dias em que me detive a fazer o levantamento dos espaços que o CRIE disponibiliza. Ressalto que segundo informações fornecidas no local, não há documentos na instituição que tenham registros dos aspectos físicos e/ou dos recursos disponíveis. Por consequência disso, optou-se por não fazer o detalhamento dos recursos materiais de que o Centro dispõe. A seguir, faço a descrição física do Centro.

20 Informação retirada do Relatório da Prefeitura Municipal de Belém, 2017.

Figura 2 - Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (Imagem da fachada principal do CRIE).



Fonte: Arquivo da autora.

O Centro possui prédio com 03 pavimentos, em alvenaria de tijolos. No andar que corresponde ao nível da rua, fica um salão consideravelmente espaçoso, onde há alguns brinquedos, estante com jogos e cadeiras de espera, além de uma mesa em que fica uma funcionária recepcionando as pessoas que chegam até o CRIE. Nos arredores desse salão, existem a sala da direção, a sala de assessores, 03 banheiros, sendo um adaptado, a sala que funciona a secretaria e o protocolo, uma sala que abriga os Programas “Nas Tuas Mãos” e “Incluir”.

Do lado esquerdo do Centro, tendo como referência a porta de entrada, fica a escada que dá acesso ao segundo pavimento; e do outro lado encontramos um corredor estreito com baixa luminosidade, que dá acesso às escadas que direcionam para o andar que fica abaixo do nível da rua. Não conta com elevador, existe apenas o espaço projetado para receber tal equipamento; identifiquei a existência de uma rampa externa e que dá acesso ao andar subterrâneo, entretanto, essa rampa aparenta estar destinada à entrada de veículos.

No pavimento subterrâneo do CRIE, existe uma área ampla, aberta, destinada ao estacionamento, mas é utilizada, quando necessário, para a realização de eventos e atividades de psicomotricidade; 02 banheiros; uma copa/cozinha; um almoxarifado, um depósito de materiais que não estão em uso; e os corredores que dão acesso a seis salas, sendo uma sala do Programa Ciranda da Família; uma sala que abrigava a equipe de informática, que dava apoio

às salas de recursos das escolas, mas, atualmente, esse serviço está centralizado na SEMEC, estando a referida sala momentaneamente sem uso; e 04 salas que são destinadas ao atendimento realizado pelo Programa de Atendimento às Necessidades Específicas do Transtorno do Espectro Autista (PROATEA), onde 02 dessas salas são usadas de forma compartilhada com os Programas Talentos Paralímpicos e Artes Cênicas, Expressão e Inclusão.

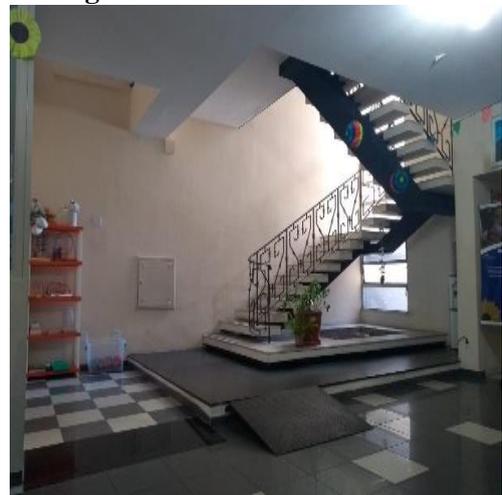
No segundo andar do CRIE, existe um auditório equipado com cadeiras e mesas, a sala da equipe de Educação Infantil e EJA, uma sala de estagiários, 02 salas de avaliação especializada e 04 banheiros com lavabo. A seguir, demonstro algumas imagens que revelam um pouco da estrutura física descrita do CRIE.

Figura 3 - Salão de entrada



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 4 - Acesso ao 2º andar



Fonte: Arquivo da autora

Figura 5 - Acesso ao subsolo.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 6 - Área aberta/estacionamento.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 7 - Sala do Programa Ciranda na Família.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 8 - Sala de Avaliação.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 9 - Sala PROATEA.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 10 - Sala da Educação Infantil



Fonte: Arquivo da autora.

É importante registrar que a quantidade de salas existentes no espaço físico do CRIE são poucas, diante de uma organização que abarca várias equipes que estão à frente do desenvolvimento do trabalho. Essa realidade ocasiona o compartilhamento de salas entre os diferentes programas e núcleos existentes.

Considero que a estrutura física do CRIE apresenta um tamanho consideravelmente bom, só que com uma divisão espacial que deixa a desejar no quesito acessibilidade física, pois o Centro carece de meios que favoreçam o acesso, principalmente em suas dependências internas; além disso, encontrei vários espaços que apresentam baixa luminosidade e comprometem a locomoção das pessoas que por ali transitam.

A relevância dos aspectos físicos é algo indiscutível na literatura, pois o ambiente é um dos aspectos fundamentais a ser observado, no que diz respeito ao processo de inclusão da pessoa com deficiência (CORRÊA; MANZINI, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2011). As construções, as adaptações e as adequações físicas devem ser pensadas levando em

consideração a construção de ambientes que favoreçam a locomoção, o acesso e a mobilidade dos sujeitos que os utilizam.

Dentro de uma conjuntura que destaca o ambiente como fator fundamental para a garantia do exercício do direito da pessoa com deficiência, chama atenção a ausência de adequação e mobilidade na estrutura física do CRIE, não estou aqui generalizando que o prédio não tem acessibilidade, mas há dois pavimentos que não oferecem condições de acesso, ou seja, praticamente a maioria dos espaços do CRIE são inacessíveis a uma pessoa com mobilidade reduzida. Nessa linha de entendimento, ratifica-se que o CRIE foi inaugurado em 2015, momento já demarcado por uma previsão legal, que estabelece a garantia de acesso aos espaços públicos em conformidade com as normas de acessibilidade, orientadas por um mote de dispositivos legais que visam promover a acessibilidade e inclusão desses alunos.

Nessa direção, é válido lembrar que em 2003, foi implementado pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação do sistema de ensino em “sistemas de ensino inclusivos”. Esse Programa se estruturou tendo como frente de suas ações, três grandes eixos: a formação de professores, o atendimento educacional especializado e justamente, a garantia de acessibilidade. Alinhado com as prerrogativas do referido Programa, o MEC cria o Programa Escola Acessível que se ancora, justamente, na eliminação das barreiras e promoção da autonomia aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com isso, muitas escolas, inclusive as beneficiadas com o Programa das Salas de Recursos Multifuncionais foram contempladas com recursos, a fim de realizar adequações em seus espaços físicos.

Assim, entende-se que as dependências do CRIE apresentam várias barreiras arquitetônicas que precisam ser revistas pelo poder público municipal. Por ser um Centro de referência que tem como premissa de trabalho favorecer a inclusão, pressupõe-se que sejam garantidas condições físicas adequadas ao público ao qual se destina a atender, além de efetivar meios que garantam a promoção da cidadania à pessoa com deficiência.

Apesar das limitações de ordem física apontadas, o CRIE agrega muitas ações que são pertinentes para uma Educação Especial, na perspectiva de incluir os alunos com deficiência no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Belém. Para situar o leitor no que tange à dimensão que representa o trabalho desenvolvido pelo CRIE, apresento a seguir o Quadro 7, demonstrativo que revela o público de alunos por deficiência, registrado em cada Distrito Administrativo que faz parte da Rede, e como tal, estão incluídos na escola regular, tendo como premissa o trabalho desenvolvido pelo CRIE, logo todas as ações do Centro perpassam por ações que visam incluir esse público na escola regular.

Quadro 7 - Demonstrativo de Alunos da Educação Especial por Distrito Administrativo de Belém – 2018.

| DEFICIÊNCIA | DISTRITOS ADMINISTRATIVOS | | | | | | | | TOTAL |
|-------------------------|---------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----------|-------|
| | DABEL | DASAC | DAENT | DABEN | DAICO | DAOUT | DAMOS | DAGU A | |
| ALTAS HABILIDADES | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| AUTISMO | 47 | 40 | 70 | 56 | 53 | 5 | 30 | 78 | 379 |
| BAIXA VISÃO | 8 | 8 | 10 | 7 | 11 | 3 | 10 | 21 | 78 |
| CEGUEIRA | 1 | 2 | 3 | 2 | 5 | 0 | 2 | 5 | 20 |
| DEFICIÊNCIA AUDITIVA | 0 | 9 | 10 | 5 | 8 | 0 | 12 | 16 | 60 |
| DEFICIÊNCIA FÍSICA | 13 | 24 | 26 | 35 | 34 | 4 | 26 | 55 | 217 |
| DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 33 | 110 | 85 | 137 | 157 | 17 | 116 | 172 | 827 |
| DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA | 5 | 17 | 10 | 17 | 12 | 2 | 17 | 35 | 115 |
| SÍNDROME DE ASPER-GE | 1 | 2 | 0 | 5 | 1 | 0 | 2 | 0 | 11 |
| SÍNDROME DE DOWN | 9 | 7 | 10 | 12 | 9 | 0 | 8 | 16 | 71 |
| SÍNDROME DE RETT | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| SURDEZ | 0 | 2 | 0 | 5 | 2 | 0 | 4 | 5 | 18 |
| SURDEZ CEGUEIRA | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| TRANS. DESINTEGRATIVO | 3 | 7 | 4 | 7 | 13 | 1 | 7 | 13 | 55 |
| TOTAL | 120 | 229 | 228 | 290 | 306 | 32 | 234 | 419 | 1858 |

Fonte: Relatório de Gestão CRIE, 2018.

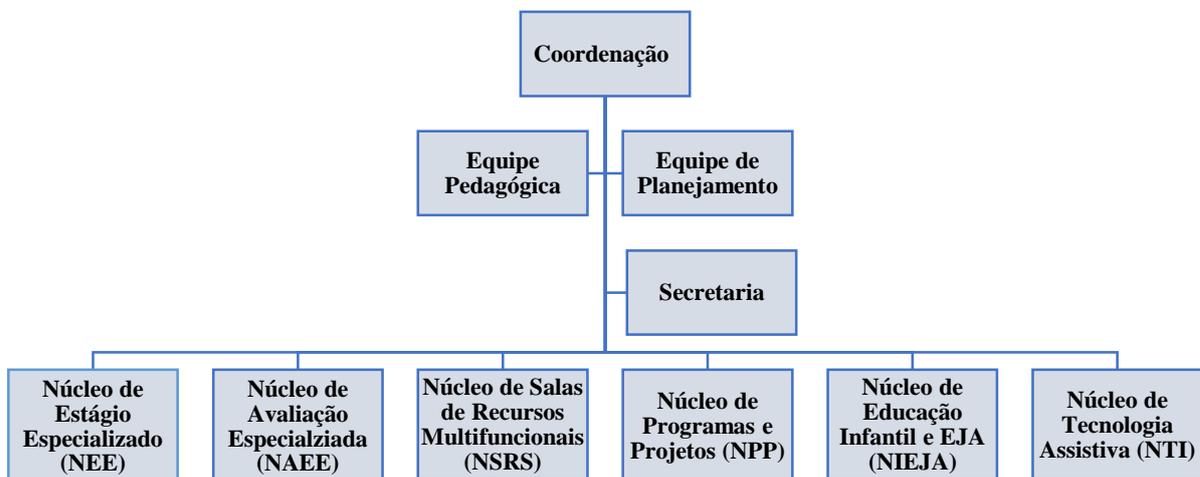
O Quadro 7 revela o mapeamento da população de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal, permitindo conhecer as deficiências de maior incidência e sua localização geográfica. Assim, seguindo os indicadores nacionais, 44,51% dos alunos matriculados apresentam deficiência intelectual, seguido do Transtorno do Espectro Autista (TEA) que somam o total de 20,4% de alunos com deficiência que estão nas escolas regulares. Identificar e localizar esses sujeitos é o ponto de partida para o planejamento de ações que deem respostas às necessidades dessa população. O desafio do CRIE é pensar em ações que potencializem a inclusão educacional desses alunos na escola regular de ensino. Isso implica, segundo Matos e Mendes (p.51, 2015), a necessidade de equipes multidisciplinares atuando junto às instituições educativas. Nessa perspectiva de atuação, o CRIE organizou seu trabalho

por meio de equipes que compõem os núcleos, projetos e/ou programas que integram as ações de suporte às escolas que sediam as SRMs.

Assim sendo, o CRIE centra sua atenção na oferta do AEE organizado em SRMs. Esses espaços funcionam como uma espécie de escola polo, que atende à demanda interna da própria escola onde se encontra situada a SRM, bem como a demanda de crianças com deficiência das demais unidades de ensino em seu entorno, que não contam com os espaços da SRM implantados. Atualmente, o CRIE é responsável pelo funcionamento de 63 SRMs, distribuídas nos 08 Distritos Administrativos. Ressalta-se que as SRMs foram equipadas por meio do Programa de Implantação desses espaços, o que foi realizado pelo MEC/SEESP-FNDE no período de 2008 a 2013 (*RELEASE TRIBUNAL DE JUSTIÇA/CRIE/SEMEC, 2018*). Destaca-se, dessa forma, a relevância que assumiu esse programa para a potencialização da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Belém, haja vista que a Rede se expandiu a partir do financiamento das SRMs por meio do referido Programa.

Para uma compreensão geral da organização e funcionamento do CRIE, apresento o seu organograma na Figura 11.

Figura 11 - Organograma CRIE/SEMEC–2017.



Fonte: Relatório de Gestão CRIE/2017.

O CRIE é um órgão vinculado à Diretoria de Educação da SEMEC, e conforme já mencionado, está estruturado por meio de Núcleos, Programas e/ou Projetos que ficam sob a responsabilidade de equipes formadas por profissionais de diferentes áreas (educação, saúde e assistência). Para dar operacionalidade aos serviços efetivados, em conformidade com a estrutura organizacional apresentada, o CRIE conta com os seguintes profissionais.

Tabela 4 -Demonstrativo de Profissionais do CRIE/2019.

| Quantidade | Carga Horária | Cargo/ Função |
|-------------------|----------------------|-----------------------------|
| 01 | 180 horas | Assistente Administrativo |
| 02 | 180 horas, cada | Auxiliar de Serviços Gerais |
| 04 | 180 horas, cada | Assistente Social |
| 02 | 180 horas, cada | Fisioterapeuta |
| 04 | 180 horas, cada | Fonoaudiólogo |
| 11 | 100 horas, cada | Professor |
| 02 | 150 horas, cada | Professor |
| 23 | 200 horas, cada | Professor |
| 02 | 180 horas, cada | Psicólogo |
| 01 | 150 horas | Orientadora |

Fonte: CRIE/SEMEC/2019.

De acordo com as informações expostas na Tabela 4, 52 profissionais exercem suas atividades laborais no CRIE, distribuídos nos núcleos, projetos e/ou programas. Desses profissionais, o cargo de professor representa 69,23 % do quadro técnico efetivo do Centro, o que nos leva a pressupor que as atividades desenvolvidas no CRIE estruturam-se, tendo como premissa, um trabalho eminentemente pedagógico. Ainda é possível observar que a maioria dos professores (63,88%) estão lotados com a carga horária máxima, ou seja, são profissionais, possivelmente, de dedicação exclusiva ao Centro, o que, por consequência, tem impacto direto na qualidade do trabalho desenvolvido.

Ainda em relação ao cargo de professor, é importante esclarecer que se soma à carga horária apresentada na Tabela 4, aquelas destinadas à hora/atividade, que correspondem a 20 horas, 30 horas e 40 horas para cada 100, 150 e 200 horas trabalhadas respectivamente; acrescente-se a isso, 25 horas pedagógicas para toda e qualquer jornada de trabalho do professor, fatores relevantes de serem observados, considerando que a garantia de tempo destinado ao planejamento do ato pedagógico, incluída na carga horária do servidor, tem influência direta na qualidade dos serviços oferecidos.

No tocante aos núcleos, projetos e/ou programas desenvolvidos pelo CRIE, destaco a seguir a organização desses profissionais de acordo com a área de atuação das equipes que compõem os serviços oferecidos pelo CRIE, a fim de visualizarmos como esses profissionais estão alocados em cada núcleo, programa e/ou projeto. Esclareço que em relação à lotação dos profissionais, observei algumas incongruências quando comparado ao organograma que consta no relatório de gestão e que foi apresentado anteriormente. Oportunamente, farei esclarecimentos à medida que os considerar necessários.

Quadro 8 - Lotação dos Profissionais do CRIE/2019.

| Núcleos, Projetos e/ou Programas | Profissionais Lotados |
|--|--|
| Avaliação Especializada | Três assistentes sociais, dois professores e dois psicólogos |
| Programa Incluir | Dois fisioterapeutas e um professor |
| PROATEA | Quatro fonoaudiólogos, três professores e uma orientadora |
| Ciranda da Família | Um assistente social e três professores |
| Programa Nas Tuas Mãos | Três professores, sendo dois cegos |
| Professor de Referência | Sete professores |
| Programa Artes Cênicas, Expressão e Inclusão | Quatro professores |
| Programa Bilíngue | Quatro professores, sendo dois surdos |
| Educação Infantil | Quatro professores |
| Estágio | Dois professores |
| Núcleo de TEA/Altas habilidades/Superdotação | Um professor |
| Núcleo de Deficiências Sensoriais | Um professor |
| Núcleo de Deficiências Físicas, Intelectuais e Síndromes | Um professor |

Fonte: CRIE/2019.

Conforme pode se observar no Quadro 8 (lotação), algumas denominações utilizadas são incompatíveis com o organograma apresentado, bem como com o que consta nos Relatórios de Gestão CRIE (2017; 2018), fica a dúvida da existência ou não de alguns núcleos. A exemplo, o núcleo de tecnologia assistiva e a própria existência do NIEJA (Núcleo de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos), uma vez que só aparecem professores lotados na Educação Infantil e não fazem referência à lotação de professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Posso aferir, por meio de analogia, que o núcleo de estágio especializado está representado por dois professores. Em relação ao núcleo de SRMs, pressupõe-se que é formado pelos professores de referência, justamente por coincidir com a descrição do trabalho desenvolvido pela equipe. Já sobre o núcleo de planejamento, não fica esclarecido na lotação, quantos e quais são os profissionais que compõem o referido núcleo.

Uma outra situação que deixa dúvidas, é a lotação de 03 professores que compõem os seguintes núcleos: núcleo de TEA/Altas Habilidades/Superdotação, núcleo de deficiências sensoriais, núcleo de deficiências físicas, intelectuais e síndromes, pois não consta nos documentos, a descrição de como atuam os referidos núcleos; pressuponho que esses profissionais podem estar vinculados aos Programas que abrangem as deficiências em suas especificidades como o Programa Bilíngue para surdos, o PROATEA para alunos com TEA e assim por diante.

Seguindo a linha de raciocínio adotada para a escrita deste texto, considero importante fazer um apanhado no que diz respeito à função e à organização das atividades realizadas pelas equipes que compõem e operacionalizam os serviços disponibilizados pelo CRIE. Essa

descrição possibilitará, de forma articulada aos dados até aqui apresentados, uma compreensão global da estrutura e funcionamento do CRIE, sinalizando ao leitor a reflexão de alguns elementos problematizadores que acredito serem relevantes de observar para o desenvolvimento do trabalho no Centro, no que diz respeito ao AEE das crianças oriundas das UEIs municipais.

a) Núcleo de Estágio Especializado – NEE

O Núcleo de Assessoramento e Formação para Estagiários é responsável por proporcionar o suporte técnico-pedagógico, administrativo e formativo aos estagiários que ingressam na SEMEC para acompanhar os estudantes com deficiência que precisam do apoio pedagógico, uma alternativa de promover o avanço, não só acadêmico, do aluno com deficiência da Rede Municipal de Ensino, mas a condução de uma autonomia global desse aluno.

Quanto a presença desse sujeito na dinâmica de inclusão de alunos com deficiência, os documentos analisados não fazem referência à formação mínima exigida para a contratação desses estagiários, e nem ao processo de seleção ao qual são submetidos para ingressar nessa função. Entretanto, cabe registrar que as falas das professoras entrevistadas fizeram constante alusão à presença desses sujeitos nas UEIs de Belém, inclusive revelando que até o ano passado a seleção desse profissional era realizada pela equipe do CRIE, a qual buscava selecionar estagiário de graduação das licenciaturas que possuíssem, em sua grade curricular, disciplinas cursadas na área de Educação Especial. E, antes mesmo da contratação, a equipe fazia um trabalho de esclarecimento e sensibilização para esse profissional, a respeito da realidade da criança, a quem iria fazer o acompanhamento. Somente após esse crivo, esse sujeito era encaminhado à SEMEC para a efetivação de contrato, ou seja, havia um cuidado ao selecionar essa pessoa para o exercício consciente do trabalho que iria desenvolver. Na atualidade, a seleção do estagiário centraliza-se na SEMEC, sendo solicitado ao CRIE apenas ofício que ratifique o pedido comprovando a necessidade daquela contratação para um determinado aluno²¹. A Resolução do CME N° 012/2007, no seu Art. 22, inciso V, cita que para os educandos com surdez e cegueira, condutas típicas e múltiplas deficiências seja garantido ao professor, um monitor/estagiário capacitado para as atividades pedagógicas, mas essa legislação não define qual seria essa capacitação.

21 Informações colhidas em conversa informal no dia 27/05/19.

Uma dinâmica de contratação precisa levar em consideração a natureza do trabalho desenvolvido, principalmente quando se trata de uma área delicada da Educação e que requer um trato diferenciado com conhecimentos que vão para além de um estágio de docência dirigida para os “ditos normais”. Ao que parece, houve um retrocesso na forma de contratação desses estagiários para atuação nos espaços educativos.

b) Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE)

Este núcleo é responsável por realizar a avaliação de crianças com suspeita de deficiência que estão matriculadas na Rede, e aquelas que chegam até o Centro por meio de uma demanda espontânea. Essa avaliação tem o propósito de identificar as necessidades e potencialidades que favoreçam o progresso e sucesso do aluno no âmbito escolar, e se possível, no âmbito familiar, por meio de um processo contínuo de análise das variáveis que interferem na relação ensino-aprendizagem. Este núcleo é formado por uma equipe multiprofissional/interdisciplinar, composta por 02 psicólogos, 03 assistentes sociais e 02 professores (CRIE, 2019). Esses profissionais desenvolvem a avaliação com base em entrevista social com os pais e/ou responsáveis; anamnese psicológica para o aprofundamento da história de vida e sondagem de hipóteses causais das dificuldades do aluno; e observação e intervenção com o aluno por todos os profissionais que acompanham o caso. A partir desses procedimentos, conforme as necessidades observadas, o aluno pode ser encaminhado à fonoaudiologia e/ou ser requerida solicitação de avaliação específica para outros Programas que fazem parte do CRIE, estando o aluno de posse do relatório avaliativo em que constam informações indicativas das potencialidades e necessidades educacionais do(a) aluno(a) (SEMEC/CRIE, 2017).

Conforme já citado, existem duas formas de chegada desses alunos à equipe do NAEE; interessa-nos, para o momento, o percurso de alunos que pertencem à Rede, os quais têm seu percurso avaliativo iniciado com a elaboração de um relatório pedagógico construído pelo professor da SRM que o repassa ao professor de referência, esse, por sua vez, realiza o agendamento no CRIE. Ressalta-se que o fato de haver vários profissionais na equipe, não significa que todos os alunos em processo de avaliação perpassarão por eles. Essa seleção, dependerá das informações observadas em cada demanda e da disponibilidade de agenda de cada profissional.

O percurso avaliativo para identificação das deficiências ao público de crianças matriculadas nas UEIs, de acordo com Pessoa (2018, p. 86), fica sob responsabilidade do NIEJA; esse núcleo, além de realizar o levantamento da demanda, realiza o encaminhamento

para o núcleo de avaliação. A seguir, descrevo a caracterização da dinâmica dos serviços prestados por esse núcleo.

c) Núcleo de Inclusão para a Infância e Educação de Jovens e Adultos - NIEJA

O NIEJA é constituído pela equipe de Educação Infantil e da EJA, que tem como prioridade as demandas oriundas das UEIs e das escolas municipais. Suas ações abrangem o assessoramento e o acompanhamento das crianças com deficiência nas UEIs, e a verificação de possíveis casos de crianças com suspeita de alguma deficiência, que estão devidamente matriculadas nesse espaço. Soma-se a isso, a responsabilidade de promover a formação continuada de professores da sala regular e coordenadores, bem como dos professores regentes da SRM (SEMEC/CRIE, 2017).

O objetivo do NIEJA é desenvolver ações específicas, de forma integrada com as equipes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e a EJA, no intuito de proporcionar a formação, intervir, adaptar materiais, buscando desenvolver um trabalho que articule Educação Especial e Ensino Regular, mediante a interação desses professores por meio dos Projetos e Programas da Rede Municipal de Ensino (CRIE, 2017).

Conforme observado, as ações que favorecem o atendimento às crianças com deficiência que estão nas UEIs de Belém, advêm deste núcleo, que conta com uma equipe composta, até o ano de 2018, por 08 profissionais devidamente habilitadas para atuação na Educação Inclusiva, sendo um para cada Distrito Administrativo. São professoras especializadas, denominadas de *técnicas de referência*, justamente por serem a referência em cada um dos 08 Distritos Administrativos e fazer a interlocução entre as demandas dos espaços educacionais e o CRIE. Essa equipe tem como objetivo geral “oferecer o atendimento educacional especializado às crianças de seis meses a cinco anos com deficiência matriculadas na Unidades de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém” (CRIE/E.I, 2018). Cabe destacar que neste ano de 2019, a equipe passou por uma reorganização e algumas professoras foram remanejadas para outro setor, reduzindo a quantidade para cinco profissionais que atualmente, estão à frente do trabalho nas UEIs e EMEIs de Belém, sendo que uma dessas professoras é considerada a coordenadora da equipe. Em Seção posterior, abordarei de forma mais específica o detalhamento das ações realizadas por esta equipe, visto que suas ações se vinculam diretamente ao objeto de estudo deste trabalho.

d) Núcleo de Salas de Recursos Multifuncionais – NSRM

Este núcleo gerencia as ações desenvolvidas no âmbito das SRMs, junto aos professores que realizam o AEE; tem como função promover a formação continuada dos profissionais que estão envolvidos no processo educativo (classe comum, SRM, CRIE); assessorar os professores das SRMs e das salas regulares que atendem alunos com deficiência; e realizar o levantamento de demandas para a avaliação educacional especializada (CRIE/SEMEC, 2017).

Neste contexto, destaca-se a atuação do Professor de Referência, um profissional especializado que realiza uma espécie de interlocução entre as demandas do público-alvo da Educação Especial que surgem na escola regular e o CRIE. Ou seja, o conjunto de escolas que possuem as SRMs que pertencem a um determinado Distrito Administrativo, tem seu Professor de Referência que acompanha as ações desenvolvidas nas SRMs, no que se refere ao processo pedagógico no contexto da escola regular e AEE. Assim, o trabalho dessa equipe centra suas ações em 63 SRMs distribuídas nos 08 Distritos Administrativos, que atendem a uma demanda de 1.858 alunos matriculados nas classes comuns e que realizam o AEE no contraturno (CRIE/SEMEC, 2017; 2018).

A descrição desse núcleo, leva a observar que há um professor de referência para cada Distrito Administrativo. Entretanto, quando relacionado ao quadro de lotação do ano de 2019, verifica-se que no referido ano, somente sete professores foram lotados, os quais correspondem sua atuação nos seguintes Distritos Administrativos: DAMOS, DABEL, DAICO, DAENTE, DAOUT, DASAC, DABEM, não havendo menção ao professor de referência do Distrito Administrativo DAGUA. Registra-se na lotação de 2019, que há existência de uma professora identificada como “professora formadora”, que está afastada em virtude de licença maternidade. O documento não faz menção à equipe de atuação da referida professora, presumindo-se que pode ser uma professora de referência pela natureza do trabalho descrito, completando assim, a composição da equipe que tem como característica de atuação um representante de professor de referência por Distrito Administrativo.

e) Núcleo de Programas e Projetos (NPP)

Este núcleo surge em função da necessidade de dinamizar equipes de trabalhos multiprofissionais em interlocução com as ações da Diretoria de Educação (DIED), departamento que fica localizado na SEMEC. Tem como objetivo orientar as ações junto às escolas, realizar o atendimento especializado, possibilitar o suporte aos atendimentos nas SRMs e realizar a formação continuada para a Rede Municipal de Ensino. Sua equipe é formada por profissionais da área da educação, artes, psicologia, psicopedagogia, assistência social,

educação física, fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Esse conjunto de profissionais estrutura seu trabalho a partir de 08 eixos de atuação, sendo 06 programas e 02 projetos. A seguir, conceituarei brevemente cada eixo (CRIE/SEMEC, 2017).

1- Programa de Educação Bilíngue para Surdos

Realiza o atendimento ao deficiente auditivo por meio de LIBRAS como língua materna e para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua. Essa equipe realiza formação continuada, ministra disciplina de LIBRAS, bem como realiza suporte especializado para avaliação e construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), do aluno surdo. Os professores que compõem esse programa atuam nos Distritos, na perspectiva de atender à família, à escola e aos professores das SRMs, a fim de possibilitar a construção de um ambiente comunicacional bilíngue (CRIE/SEMEC, 2017, p. 23).

2- Programa Nas Tuas Mãos

A demanda beneficiada por este Programa é formada pelos alunos que apresentam deficiência visual (cegueira e baixa visão). Tem como propósito assessorar os profissionais da rede, avaliar e atender aos alunos com deficiência visual, orientar as famílias e sensibilizar a comunidade escolar (CRIE/SEMEC, 2017, p. 24).

3- Programa Incluir

Este programa conta com a atuação de duas fisioterapeutas e destina-se a atender aos alunos com deficiência física/neuromotora, bem como aqueles que apresentam essa deficiência associada à deficiência intelectual, realizando a avaliação cognitiva desses alunos. Destaca-se também, na atuação desse programa, a construção de recursos de tecnologia assistiva bem como o acompanhamento para a oferta da educação física inclusiva e reeducação psicomotora (CRIE/SEMEC, 2017, pp. 26-27).

4- Programa Ciranda da Família

Este Programa funciona com a atuação de uma pedagoga, uma assistente social, uma professora de artes e uma professora de música que apresenta baixa visão. O programa possui

sala própria e funciona atuando nas escolas que sediam as SRMs. Seu foco é direcionar ações, a fim de atender as famílias das crianças com deficiência que estão nas SRMs, propiciando momentos de troca de conhecimento, informações e experiência; orientando e encaminhando essas famílias para os serviços sociais que podem beneficiar e favorecer o atendimento da pessoa com deficiência, bem como esclarecer a respeito de seus direitos. Suas atividades voltam-se para o “fazer” artístico e artesanal que estimule a criatividade. O Programa disponibiliza uma cartilha orientando o endereço por Distrito Administrativo, informando a existência de diversos serviços prestados à sociedade civil, por diferentes órgãos da administração pública e instituições privadas.

A atuação desse Programa na escola é realizada por meio do técnico de referência que articula com a professora da SRM e com o administrativo da escola; e quando necessário, em função da demanda oriunda na escola, conta com atendimento de assistentes sociais e psicólogos (CRIE/SEMEC, 2017, p.28).

5- Programa Artes Cênicas, Expressão e Inclusão

Este Programa conta somente com a atuação de uma profissional com pós-graduação em artes para operacionalizar suas ações. O objetivo do programa é incluir os alunos por meio do desenvolvimento de habilidades artísticas, em especial aqueles alunos vinculados ao AEE. O desenvolvimento do programa acontece via parceria, entre professor da SRM e sala regular de ensino, nos momentos destinados a formações em contexto de trabalho que visam o “fazer” artístico e/ou assessoramento agendado com a equipe de trabalho. Também constituem ações desse programa, as oficinas de expressão, inclusão e linguagens artísticas, e culminâncias com os alunos que fazem parte do programa (CRIE/SEMEC, 2017, pp. 28-29).

6- Programa de Atendimento às Necessidades Específicas do Transtorno do Espectro Autista (PROATEA)

O público-alvo deste Programa são os alunos matriculados na Rede com diagnóstico de TEA ou que estão sob suspeita. Quanto a esses alunos, é válido mencionar que eles correspondem à segunda maior demanda de crianças incluídas na Rede, conforme verifica-se no Quadro 8. O CRIE, em resposta a essa realidade, criou o PROATEA, destinando 04 salas de atendimento que funcionam pela manhã e pela tarde com a atuação de 04 fonoaudiólogos, 03 professoras e uma orientadora. Esse programa tem como objetivo realizar avaliação, assessorar

os espaços escolares e desenvolver ações voltadas para a sala de aula com o intuito de favorecer a inclusão dos alunos com TEA. Dentro de suas atribuições, também realizam atividades lúdicas e atendimento psicopedagógico que incluem linguagem, psicomotricidade e informática educacional com atendimento realizado dentro das dependências do próprio CRIE; para os profissionais, esse programa estimula a participação em pesquisa de campo (CRIE/SEMEC, 2017, p. 29).

7- Projeto Movimento para a Inclusão

Por meio de metodologia adequada, este Projeto busca favorecer a educação física inclusiva nas atividades esportivas que compõem o currículo escolar. Sua equipe realiza avaliação multiprofissional aos discentes com deficiência da Rede; promove a formação continuada aos professores de educação física, professores da SRM, estagiários e demais profissionais da escola (CRIE/SEMEC, 2017, p. 30).

8- Projeto Talentos Paralímpicos

Este Projeto tem como propósito contribuir para a inclusão educacional e social de alunos com deficiência física, intelectual e visual atendidos pelas SRMs das escolas vinculadas à Rede de Ensino da SEMEC Belém. Baseia suas ações na prática de atletismo como instrumento motivacional e disciplinador, tendo como norte, realizar atividades psicomotoras, contribuindo para o fortalecimento da socialização, autoestima e independência do aluno (CRIE/SEMEC, 2017, p.27).

Em relação ao Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA), não encontrei nos documentos analisados, nenhum registro que fizesse menção ao trabalho desenvolvido por esse setor, bem como aos profissionais ali lotados.

Com base no que foi exposto, pode se observar que algumas equipes que constituem o CRIE podem ser definidas como multiprofissionais, tendo de exemplo a equipe que é responsável pela avaliação educacional especializada. Já outras, são compostas por professores especializados em determinadas áreas de atuação, destacam-se então, aqueles com atuação em deficiências específicas, mas que também possuem outras formações na área de Educação Especial. Nesse processo, a depender da situação, as equipes buscam desenvolver um trabalho articulado, pois quando, por exemplo, uma sente a necessidade de um profissional da área da saúde, como psicólogo, fonoaudiólogo e fisioterapeuta, solicita ajuda àquela equipe que possui

esse profissional, para que haja uma intervenção mais adequada ao caso estudado (CRIE, 2017); e ainda, na composição de algumas equipes, há a presença de profissionais que apresentam deficiências sensoriais, aspecto relevante, considerando que as equipes, por excelência, têm a possibilidade de debater propostas educativas enviesadas sob o olhar dos sujeitos que falam do lugar de quem é deficiente e dessa forma, pode pensar em soluções educativas a partir de seu “lugar de fala”.

Nessa perspectiva, infere-se que o CRIE está estruturado de acordo com as proposições políticas definidas no âmbito municipal, conforme pode se verificar na Resolução nº12/2007 – CME, que em seu Art. 10 define que, “o Sistema Municipal de Ensino, por intermédio de seu órgão executor, deve criar um sistema de informação para a identificação da demanda real dos educandos com necessidades especiais, com a finalidade de atender às variáveis implícitas à qualidade do processo formativo” (BELÉM, 2007). Ou seja, o CRIE faz o levantamento da demanda por meio de sua equipe e, com base na realidade apontada através desses indicadores, possibilita o suporte necessário à “inclusão educacional” para os alunos incluídos nas escolas da Rede por meio de sua equipe. Nessa mesma linha de entendimento, o Art. 14 da referida Resolução acrescenta que “os atendimentos educacionais especializados compreendem uma ação colaborativa entre profissionais das diversas áreas, professores especializados, professores da classe comum e equipe técnica da instituição e/ou do setor próprio do Sistema” (BELÉM, 2007). Logo, o CRIE é um setor próprio da SEMEC que abrange em seus serviços, ações colaborativas que contemplam as diferentes necessidades do público-alvo da Educação Especial. Para ilustrar essa afirmação, basta recorrer à composição das equipes, que são formadas de maneira a atender à demanda de deficiências específicas, bem como os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, como a família, a formação dos professores da sala regular, dos professores do AEE e a ETEE representada pelos diferentes núcleos, Projetos e/ou Programas existentes no CRIE.

A estrutura organizacional que assenta o trabalho desenvolvido pelo CRIE, também está alinhada ao que vem sendo instituído por outros municípios brasileiros no âmbito da organização de seus sistemas de ensino. A exemplo, o município de Ilhéus (BA), que tem um CRIE que se coaduna com a estruturação do CRIE/Belém. Essa organização da Educação Especial municipal, ancora-se também, com base no que está instituído nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), cujo enfoque deu-se sobre a organização dos sistemas de ensino, a fim de articular atendimento entre o ensino comum e a Educação Especial. Dentre as orientações sobre os serviços de apoio que considero,

contemplam a estrutura organizacional do CRIE, as encontramos no referido documento, na parte relacionada à organização do atendimento na Rede Regular de Ensino,

[...] serviço de apoio pedagógico especializado, realizado: na classe comum, mediante atuação de professor da Educação Especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos por meio de itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. [...] sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio [...] (BRASIL, 2001, pp. 47-48)

Essa mesma linha de entendimento é reafirmada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao definir as ações da Educação Especial, vejamos

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta para a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

Pelo exposto, pode-se dizer que o CRIE, como Departamento da Secretaria responsável em fomentar a Educação Especial no município de Belém, oferece possibilidades de suporte aos serviços realizados nas SRMs da Rede, sendo composto por uma equipe multidisciplinar estruturada por meio dos núcleos, projetos e/ou programas que assessora, avalia, acompanha e dinamiza o processo de formação continuada dos profissionais da Rede como um todo, realizando serviços que favorecem a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, numa perspectiva colaborativa. A seguir, tratarei de como o CRIE Gabriel Lima Mendes realiza o AEE para as crianças com deficiência, matriculadas nas UEIs de Belém.

4.2 O AEE REALIZADO PELA EQUIPE DO CRIE RESPONSÁVEL PELAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NAS UEIs DE BELÉM

Um conjunto de dispositivos legais delineiam a formatação de como deve ser ofertado o AEE, um serviço da Educação Especial que ganhou destaque nas atuais políticas públicas de inclusão escolar, conforme argumentado nos estudos de Kassir (2011). Dentre os marcos legais que configuram esse serviço, destaca-se a Resolução Nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. De acordo com essa Resolução:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado ofertado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso à escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Educacional Especializados da rede pública ou de instituições comunitárias, confeccionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a)

Corroborando esse normativo, o município de Belém define, por meio da Resolução Nº 012/2007-CME, a configuração que a Rede assume frente ao AEE da pessoa com deficiência,

Os atendimentos educacionais especializados compreendem uma ação multidisciplinar e colaborativa entre os profissionais das diversas áreas, professores especializados, professores da classe comum e equipe técnica da instituição e/ou do setor próprio do sistema, sendo disponibilizado em: I- Classe comum, mediante atuação de professores intérpretes das línguas, linguagens e códigos aplicáveis, guias intérpretes, entre outros; II- salas de recursos, com espaço organizado, para oferecer recursos didáticos, equipamentos e materiais específicos, utilizados para realizar a complementação ou suplementação curricular, atendendo aos educandos em horários distintos ao da classe comum, com objetivos, metas e procedimentos diversos; III- setor próprio do sistema, que oferecerá equipamentos, recursos humanos e materiais apropriados ao atendimento (BELÉM, 2007).

Com base no exposto, verifica-se que a Rede Municipal de Ensino do município de Belém articulou sua política educacional para os alunos com deficiência, seguindo os parâmetros de orientação nacional que norteiam a Educação Especial no âmbito da escola regular de ensino, consolidando na Rede, uma instituição própria, o CRIE Gabriel Lima Mendes, um órgão interligado à SEMEC que tem como linha de frente, as ações da Educação Especial que favoreçam a inclusão do aluno com deficiência na Rede Regular de Ensino. E conforme expressado na normativa acima e descrito em seção anterior, o CRIE possui uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais especializados na área da Educação Especial, da saúde e da assistência social, que potencializam o serviço da Educação Especial por meio, principalmente, do AEE realizado, prioritariamente, nas SRMs da Rede, ofertado no turno inverso da escolarização do educando, uma configuração de AEE que não reflete a realidade das crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém.

Diante dessa especificidade, duas configurações de atendimento são colocadas em evidência nas falas das professoras do CRIE, no que tange ao serviço de AEE de crianças com deficiência oriundas das UEIs de Belém:

- a) O Atendimento Educacional Especializado no contexto das Unidades de Educação Infantil de Belém.

A primeira estratégia organizada pelo CRIE, diz respeito ao atendimento de AEE realizado no contexto das UEIs de Belém. Essa configuração de atendimento, leva em consideração a divisão espacial dos Distritos Administrativos apresentados no Quadro 01. Para cada Distrito, existe uma professora chamada de Técnica de Referência. Essa professora realiza o assessoramento da professora da sala regular, avalia a criança e a encaminha, quando necessário, à equipe especializada de avaliação do CRIE, bem como para outros serviços que estejam sendo oferecidos no Centro; orienta a família e acompanha a evolução dessa criança no espaço sob a perspectiva do trabalho orientado, mas desenvolvido pela professora da sala regular na qual essa criança está inserida. As falas a seguir destacam tal organização:

P01- Então, nós vamos *pra* sala de aula observar aquela criança, conversar com o professor e pegar as informações. O que a gente faz de início quando a gente detecta, é a questão da sensibilização de toda a escola *pra* sinalizar que tem uma criança que *possa* ter algum tipo de deficiência. E aí, a gente ou promove uma formação; verifica que tipos de orientação nós vamos dar para as professoras, em termos de material pedagógico; que tipos de serviços está tendo aqui no CRIE, naquele mês, que ela pode participar (Informação Verbal, PROFESSORA/ CRIE).

P.02: Nas UEIs, até ano passado, o atendimento ficava muito restrito aos espaços educativos. Os técnicos, *eles* iam até os espaços, até as unidades *pra* fazer o acompanhamento, *pra* fazer o levantamento da demanda de crianças com deficiência ou com alguma suspeita. Então, no início do ano a gente entrega uma ficha, o ofício, com a ficha de demanda. A partir desse levantamento, a gente faz todo esse acompanhamento no próprio espaço educativo, tanto de orientação ao professor, com a família, *pra* fazer esse acompanhamento no espaço mesmo. E as formações que a gente, também, fazia, as formações gerais e as em serviço. Então, o atendimento, *se* configurava dessa forma (Informação Verbal, PROFESSORA/CRIE).

P03: Você sabe que as UEIs não têm sala de *recurso multifuncional*. Por isso, é muito difícil o atendimento. Ele tem que ser feito na sala de aula juntamente com as outras crianças [...] no caso, nós temos que ir até as UEI conversar com o professor, avaliar a criança; a gente propõe para o professor um trabalho para aquela criança. [...] Já está com laudo, ou em processo de avaliação. Ela já começa a ser acompanhada por nós, na medida do possível, nas UEIs com esse assessoramento/acompanhamento que é feito com a criança em sala de aula com o professor, com os pais que são chamados, são entrevistados e orientados (Informação Verbal, PROFESSORA/CRIE).

De acordo com a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (BRASIL, 2015), o AEE na Educação Infantil pode ser feito no contexto das instituições de Educação Infantil. Entretanto, esse mesmo documento orienta que o AEE precisa estar de acordo com o que estabelece a Resolução CNE/CEB, nº 04/2009, ou seja, o AEE precisa estar instituído no PPP, no caso, da escola ou de CAEE público ou privado; a criança precisa ter garantido seu plano do AEE, dentre outros serviços de intervenção contínua e sistematizada realizados pelo professor do AEE, o

que, pelo visto, não ocorre no atendimento realizado pela equipe nas UEIs. Veja o que diz uma das professoras quando indagada a respeito do atendimento realizado às crianças.

A gente sabe o desenvolvimento de todas as crianças da creche, só que o PDI a gente constrói das crianças que estão sendo atendidas aqui, das crianças da creche a gente organiza só o processo de desenvolvimento. “Olha, essa criança precisa melhorar nisso e nisso aqui”. *Aí*, a gente vai assessorando e fazendo com a professora, “olha, se fizer desse jeito é melhor”. Não tem PDI de todas as crianças que estão na creche, a gente não constrói o PDI. A gente só assessora e faz as atividades lá na creche, mas sem o PDI (Informação Verbal, PROFESSORA/ CRIE).

Chama atenção, a compreensão e dinamização desse atendimento pelo CRIE por meio apenas, de orientação, formação e assessoramento que não correspondem a ações efetivas de AEE às crianças, conforme é estabelecido pelos documentos orientadores, pois o AEE é compreendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente” (BRASIL, 2011) e essa conceituação já salienta a ideia de serviços contínuos. Corroborando com isso, entendo que a própria definição das atribuições do professor do AEE balizados na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (BRASIL, 2015), permite aferir que o serviço do CRIE, na configuração definida pelas entrevistadas, não corresponde às ações efetivas do AEE, como pode ser comprovado a seguir,

A partir do estudo de caso, o professor elabora o plano do AEE que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta os professores e familiares quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado a criança. O professor do AEE, também se articula com as demais áreas de políticas setoriais visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança. (BRASIL, 2015)

Essa incongruência de compreensão em relação ao AEE, pode ser expressada na definição do objetivo geral da referida equipe do CRIE: “Oferecer Atendimento Educacional Especializado às crianças de seis meses a cinco anos com deficiência matriculadas nas Unidades de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém” (CRIE,2018). Enquanto nos objetivos específicos, têm-se:

Levantar as demandas de crianças de zero a cinco anos com deficiência e suas especificidades, matriculadas nas UEIs de Belém; realizar assessoramento e acompanhamento das crianças com deficiência nas UEIs, bem como aquelas com suspeita de deficiência; orientar e esclarecer familiares a respeito dos encaminhamentos necessários referentes às crianças encaminhadas para o CRIE; encaminhar as demandas de crianças com deficiência e suas particularidades para a avaliação, programas e projetos do CRIE; promover formação continuada no CRIE e em contexto conforme as demandas de cada unidade escolar, seu público e suas

necessidades; realizar ações conjuntas entre as UEIs, CRIE e SEMEC e outras parcerias (CRIE/EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018).

Os objetivos específicos coincidem com as falas das professoras, mas quando relacionados ao objetivo geral, verifica-se que são serviços complementares e relevantes para a inclusão da criança com deficiência, mas que não configuram a formatação do AEE a que a criança tem direito, em conformidade ao que é orientado nacionalmente, no que diz respeito à atuação do professor do AEE ou seja, o atendimento realizado pelo CRIE nas UEIs não corresponde ao que se compreende por AEE, visto que esse atendimento não garante que sejam atendidas as especificidades de cada aluno com deficiência, conforme é orientado pela Resolução do CNE/CEB, 04/2009.

Essa forma de atendimento realizada pelo CRIE, para as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs, levou-me a refletir que foi dentro desse parâmetro de atuação que o município começou a atuar na Educação Especial. Segundo Amaral (2006), a ETEE instituída na gestão do “Governo do Povo”, desenvolveu 04 efetivas linhas de ações, a fim de possibilitar a construção do processo de inclusão educacional nas escolas da Rede, sendo elas: avaliação educacional e atendimento especializado, assessoramento/acompanhamento às escolas e UEIs, formação continuada dos educadores e orientação às famílias.

Neste sentido, o atendimento realizado nas UEIs pelas professoras técnicas de referência, corresponde a uma atuação de âmbito mais geral, que faz menção às mesmas perspectivas de atuação do momento em que a Rede Municipal de Ensino de Belém estava implementando a Educação Especial, no município. Ressalta-se que era o atendimento aos educandos com necessidades especiais para toda a Rede de ensino e no caso estudado, estamos tratando apenas do AEE de crianças oriundas das UEIs. Ou seja, isso leva à compreensão de que o CRIE dispensou atenção diferenciada aos sujeitos de uma mesma Rede de ensino, e ainda, para a mesma etapa de Educação, quando observa-se que as crianças com deficiência que estão matriculadas na pré-escola das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) de Belém recebem o AEE realizado nas SRMs, diferente da configuração por ora apresentada, destinada às crianças oriundas das UEIs.

Essa atenção diferenciada, que podemos conceituar *periférica*, mostra o lugar que ocupam as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Belém, reflexo da história que permeia a atenção governamental dada às crianças da primeira infância. A Educação Infantil, diz Garcia *et al.* (2000), ocupa um lugar secundário, subalterno na Agenda de Governo, o qual ao longo dos anos adotou um modelo de baixo custo e empobrecido. A esse respeito, Kramer (2006, p.802) argumenta que os direitos das crianças

“consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que existisse, no entanto, dotação orçamentária que viabilizasse a consolidação desse direito na prática”, situação que anunciava ser combatida, quando a Lei nº 11.494/2007, do FUNDEB foi promulgada. Essa realidade não é diferente para o AEE da criança com deficiência pois, também, houve por parte do Governo a implementação do Decreto nº 7.611/2011, que admite o duplo cômputo das matrículas de alunos da Educação Especial. Entretanto, são recursos que ainda não dão conta de suprir as necessidades da demanda existente.

Esse problema tem raízes históricas, que precisam ser levadas em consideração. A pesquisa de Amaral (2006), constata que a baixa dotação orçamentária foi a justificativa utilizada pela SEMEC, diante do fato de que a maioria das crianças com deficiência, matriculadas na Rede Municipal não recebia nenhum tipo de atendimento - uma realidade que não está dissociada do contexto maior.

Diante do quadro em que a Rede Municipal, apesar do avanço na oferta do AEE na escola regular de ensino por meio das SRMs, não dispensou um “olhar inclusivo” para as UEIs, constata-se no discurso das professoras, a presença dos serviços das instituições especializadas de cunho filantrópico e/ou de saúde, induzindo à compreensão equivocada de que todas as crianças com deficiência que estão matriculadas nas UEIs, recebem o AEE no CRIE, e as que não recebem, decorrem da opção da família de realizar esse atendimento nas instituições especializadas. Isso fica perceptível, quando indagamos a respeito da possibilidade ou não do AEE dessas crianças serem realizado nas SRMs. O discurso das professoras, a todo momento faziam referência às “instituições especializadas”. Disse a professora: “Não, ou as crianças estão fazendo atendimento na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Instituto de Reorganização Neurológica do Estado do Pará (IONPA) ou no Serviço de Atendimento em Reabilitação ou no SABER, e as que não estão, estão aqui, com a gente” (P04. Informação Verbal, PROFESSORA/CRIE). A professora refere-se ao segundo movimento de atuação de AEE do CRIE, que será detalhado ainda, neste trabalho. A mesma professora, quando questionada sobre a função da equipe, relata:

P.04 A função da equipe é fazer o AEE *pra* crianças que não estão fazendo nenhum tipo de atendimento, não estão no SABER, que não estão na APAE, que não estão no IONPA que não estão nem na sala de recurso, porque na educação infantil não tem sala de recurso na creche. Então, nós temos crianças diagnosticadas na creche, ou que estão em processo de avaliação, que não recebem nenhum tipo de atendimento, fora o atendimento da Unidade de Educação Infantil (Informação Verbal, PROFESSORA/CRIE).

O relato acima, além de trazer o discurso de um serviço que vem sendo altamente questionado pela literatura que é, justamente, a Educação dessa criança em espaços segregados e estigmatizados que contrariam a premissa de uma Educação Infantil inclusiva tão relevante nessa faixa etária, traz à tona a inércia do Estado em garantir o AEE para crianças diagnosticadas com deficiência que estão nas UEIs, e que precisam ter, o mais precocemente possível, seu processo de estimulação garantido, pois “o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência, de zero a três anos de idade na creche, e dos quatro a cinco anos de idade na pré-escola, são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2015).

A professora P03 revela em que condições, as crianças com deficiência das UEIs têm seu AEE garantido nas SRMs da Rede.

P.03: Olha, é assim, no caso a gente tem as salas de recursos das escolas que atendem as crianças do ensino fundamental e das unidades pedagógicas que são uma espécie de anexos que são ligados às escolas. Então, a sala de recurso das escolas dos Distritos, geralmente, atende essa demanda. A educação infantil das UEIS *elas* não tem, as crianças com deficiência elas não são atendidas pelas escolas, com exceção de alguns casos, *entendeu?* Alguns casos que alguns Distritos sim, como xxxxx²², a gente tem umas crianças que são atendidas nas SRM. Até, pela própria insistência, insistência dos pais que conhecem muito bem os direitos das crianças, que elas têm direito a esse atendimento, e quando o espaço não oferece a educação infantil, não oferece quando não tem o profissional que está ali, o tempo todo, que é o especialista em educação especial ou professor do atendimento educacional especializado, ele não fica ali diretamente. Então, em alguns casos, essa criança *ela* é inserida numa sala de recurso de alguma escola. Mas a maioria das crianças não, a maioria dessas crianças *elas* não são atendidas[...] E aí, têm muitos espaços que não têm a demanda com laudo, e têm espaços que tem muita demanda com laudo, muita demanda com laudo, muita criança com TEA, e a gente *tá* ... a gente realmente tem que dizer o que acontece, e tem muita criança que realmente acaba não tendo esse atendimento como ele deve ser efetivo, *né?* (Informação Verbal).

Como pode se observar, o atendimento é garantido quando a família exige o cumprimento do direito da criança, logo, o fato de a criança com deficiência ter pais esclarecidos faz toda a diferença. Isso também, leva-nos a refletir que a situação mais marginalizada é destinada para aquelas crianças que, infelizmente, advém de lares culturalmente empobrecidos. Quanto a isso, é oportuno esclarecer que:

Em relação à população com necessidades educacionais especiais, é preciso observar que na legislação protetora de seu direito na educação escolar ainda há lacunas, omissões e precedentes que permitem seu atendimento em outras instituições, de caráter educacional duvidoso, muitas vezes marcada por mero assistencialismo. Essa condição está associada a altos índices de pobreza, somados ao desconhecimento sobre os seus direitos, o que dificulta a sua exigibilidade e muitas dessas pessoas são

22 Considerando que o nome do Distrito pode levar a identificação das professoras entrevistadas, optou-se em não mencionar o nome do Distrito citado, garantindo, assim, o anonimato.

impedidas, inclusive por apresentarem muitas limitações, de exercer sua cidadania. Mas, há intervenções do Poder Judiciário que nos dão mostra de caminhos a serem trilhados para a exigibilidade de direitos dessa população (SILVEIRA; PRIETO, 2012, p.726).

As autoras acima, trazem à tona as imprecisões das leis e a realidade, que costumeiramente observamos no cotidiano das instituições de Educação Infantil, reveladas por meio das pesquisas. A delegação e/ou omissão da responsabilidade municipal favorece a um sistema paralelo de atendimento à criança com deficiência, ou até mesmo as torna invisíveis perante o Poder Público.

Diante do exposto, pressupõe-se que o AEE destinado às crianças com deficiência, matriculadas nas UEIs de Belém, na configuração por ora apresentada, traz implicações para a materialização do direito da criança em receber o AEE. Mas também, possibilita indicativos de um serviço da Educação Especial que pode qualificar o serviço do AEE nas UEIs, pois compreendemos que essa estratégia de atendimento, realizada em consonância ao que orienta a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (BRASIL, 2015), poderia potencializar o atendimento a essas crianças nos contextos educativos em que estão inseridas, um atendimento que considere que a sua singularidade orgânica necessita de intervenção precoce orientada e sistematizada num processo contínuo e não esporádico. As orientações, o assessoramento e as formações são ações da Educação Especial que potencializam a educação do aluno com deficiência, mas não substituem as premissas que trazem o serviço do AEE, desenvolvido na inter-relação com o ensino regular realizado sistematicamente por meio do professor do AEE, o qual, também compreende-se, que tem a função de fazer o assessoramento, a formação e a orientação, mas norteado por intervenções didáticas pedagógicas que considerem o aluno e suas singularidades de forma específica e não fundamentada em aspectos gerais, genéricos.

Os dados apresentados até o momento me levam a constatar que as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs são atendidas pelo CRIE no contexto das UEIs. Porém verifiquei também, que há crianças que são atendidas por instituições especializadas, ressalta-se que não existe convênio entre o CRIE e essas instituições; há também, crianças que em razão das pressões exercidas por seus pais, são encaminhadas pelo CRIE para serem atendidas pelas escolas municipais que possuem SRMs. Diante desse cenário, fica evidente a insuficiência dos serviços de AEE que o CRIE oferece, para atender a demanda de crianças com deficiência das UEIs municipais.

As professoras do CRIE, cientes das necessidades oriundas da demanda de crianças com deficiência das UEIs, em meados de 2018, reorganizaram o trabalho da equipe, incluindo além

do AEE realizado em contexto, a execução do AEE nas dependências do próprio CRIE, conforme comento a seguir.

- a) O Atendimento Educacional Especializado Realizado no Prédio do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes.

Num segundo movimento de atuação para a realização do AEE destinado às crianças com deficiência, matriculadas nas UEIs de Belém, o CRIE utiliza como estratégia a materialização de um Projeto de AEE, idealizado, organizado e executado pela própria equipe técnica de Educação Infantil, nas dependências do próprio Centro. Uma organização fruto das constantes inquietações da equipe, que sentia a necessidade de ter um espaço definido para realizar esse atendimento. Essa nova configuração é descrita pelas professoras:

P.01[...] nós montamos uma estratégia de atendimento semanal, um dia da semana por duplas que a gente vem atendendo às crianças aqui, porque há essa necessidade de as crianças fazerem o AEE.

P.02: Nós temos um projeto, que diz quem é nosso público-alvo e especifica mais essa demanda.

P.03: A gente começou o Projeto de Atendimento aqui no CRIE, também, *pra* crianças que não têm nenhum tipo de atendimento fora, no caso a gente prioriza as crianças que já têm laudo.

P.04: Antigamente, a gente atendia só na UEI, e ano passado nós conseguimos colocar o Projeto *pra* realizar o atendimento aqui.

P.05 A partir da necessidade desse espaço, desse momento mais individualizado no atendimento, a gente, enquanto equipe, *nos* organizamos, criamos e reformulamos um Projeto que a equipe já tinha, de educação infantil, que é de atendimento educacional especializado no próprio CRIE para essas crianças (Informação Verbal).

Os relatos das professoras são reveladores de suas necessidades, mas também, de angústia por terem ciência da existência de uma demanda de crianças com deficiência, que não têm nenhum atendimento fora o da UEI, justificativa essa, que também é exposta no referido Projeto:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), pensado para crianças com deficiência, altas habilidades/superdotação e TEA das Unidades de Educação Infantil (UEIs) e das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), SEMEC-Belém(PA), nasceu da necessidade de oferecer o referido atendimento a uma demanda de crianças da educação infantil dos espaços mencionados, que não estão sendo atendidas, com o mesmo objetivo, por outras instituições (CRIE/SEMEC/BELÉM, 2018).

Esse atendimento, pensado e implementado no CRIE, por meio do Projeto de AEE na Educação Infantil, já visa uma intervenção direta do professor especialista em Educação Especial com a criança, pois, para o desenvolvimento deste trabalho, há uma organização prévia

de instrumentos de controle das intervenções didático pedagógicas com a criança, aos moldes do que seria o AEE orientado conforme a legislação da área. As professoras realizam o PDI da criança, fazem registro de atendimento semanal, realizam quadro de frequência; os pais e/ou responsáveis assinam termo de compromisso, tendo ciência dos dias e horários de atendimento; as professoras fazem relatório avaliativo e acumulam atividades da criança numa espécie de portfólio, além disso, constroem recursos didáticos e a criança é atendida no CRIE, no horário inverso ao de sua escolarização. Quanto a essa organização, destaca-se no Projeto que:

Os atendimentos serão realizados na sala da educação infantil, por duas professoras com formação em atendimento educacional especializado, dentro de um processo educativo que contemple o desenvolvimento qualitativo de cada criança, respeitando seus aspectos complementares e suplementares de atendimento, desenvolvido por meio de avaliação diagnóstica e entrevista familiar, para a construção do Plano de Desenvolvimento Individual (CRIE/ SEMEC/BELÉM, 2018).

Essas recomendações coincidem com a organização do AEE, a exemplo do que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, com exceção da existência da presença de duas professoras que possuem a mesma formação, atuando no mesmo espaço. Cabe refletir: há necessidade disso? Acredita-se que não, esse aspecto precisa ser revisto pelo CRIE, pois, considerando o que diz a Resolução supracitada, a presença de um outro profissional é condicionada em virtude da necessidade do aluno, como por exemplo do professor de intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de guia intérprete e de apoio às atividades de locomoção, mobilidade, alimentação e cuidados específicos das crianças com deficiência. Dessa forma, entendo que não há respaldo legal que fundamente a existência de dois profissionais com a mesma formação, atuando no mesmo espaço de atendimento e com a mesma criança.

Quanto aos demais aspectos relacionados à operacionalização do atendimento, o Projeto em questão que está norteando a ação da equipe do CRIE, só faz referência de que o trabalho está sendo desenvolvido de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

A partir da efetivação desse Projeto nas dependências do próprio CRIE, o atendimento nas UEs ficou ainda mais limitado. As professoras relatam que:

P.02:[...] com a realização do projeto do AEE aqui. Nós estamos limitadas mais, a ir para os espaços.

P.03. [...] E a gente está atendendo mais, agora, aqui no CRIE, do que indo para escolas. Porque a nossa equipe está super reduzida. Então, a gente não tem pernas *pra* fazer um atendimento de qualidade por conta da quantidade de professores que a gente tem hoje, efetivamente, na equipe.

P.05. E em 2019, por uma orientação da própria coordenação geral do CRIE, nós intensificamos esse AEE aqui, pela quantidade de pessoas e pela própria política de trabalho da Secretaria esse ano. Nós não estamos indo tanto aos espaços, nós estamos intensificando os atendimentos aqui (Informação Verbal).

Conforme podemos observar, a efetivação do Projeto de AEE realizado no CRIE não foi acompanhado do aumento no efetivo de professores que compõem a equipe, ao contrário, o que ocorreu foi uma redução de profissionais, conforme descrito na seção anterior. Diante deste cenário, ao que parece, o CRIE, em função de uma política instituída pela SEMEC, que resultou na redução de seu quadro funcional, viu na necessidade que emergiu da realidade vivenciada pelas professoras, de dispor de um serviço efetivo de AEE para as crianças das UEIs, a possibilidade de readequação dos serviços prestados a esse público, ofertando em seu prédio o serviço do AEE. Entretanto, essa configuração de atendimento, suscita implicações para as famílias dessas crianças, uma vez que necessitam deslocar-se de seu bairro até o CRIE, e para isso, não contam com nenhum apoio financeiro ou transporte escolar.

Nessa perspectiva de atuação, é importante ressaltar que o AEE realizado nas dependências do CRIE é destinado, apenas às crianças com deficiência que estão na pré-escola, ou seja, crianças com idade escolar de quatro a cinco anos. Conforme definido no objetivo geral do Projeto de Atendimento Educacional Especializado, na Educação Infantil:

Oportunizar às crianças de quatro e cinco anos de idade, matriculadas nas UEIs e EMEIs, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um serviço que implemente práticas; possibilite o desenvolvimento e que contribua com o desenvolvimento integral da criança; identifique e elimine as barreiras e amplie a participação das mesmas no âmbito educacional, familiar e social (CRIE/EDUCAÇÃO INFANTIL/SEMEC/BELÉM, 2018).

Diante desse redimensionamento, entende-se que o atendimento realizado no contexto das UEIs ficou numa situação delicada. Observa-se a política do “descobre um santo para cobrir outro”. E nesse processo, as crianças com deficiência, em idade de frequentar a creche e/ou até mesmo aquelas da pré-escola, que por algum motivo não são contempladas com o AEE realizado nas dependências do CRIE, e dependem exclusivamente, das idas dos professores até as UEIs, mesmo que seja em forma de assessoramento, orientação e formação, ficaram com o atendimento extremamente comprometido, conforme fica evidente na fala da professora:

[...] na verdade, agora, a gente está indo nos espaços, mas por uma situação de demanda, a coordenadora ou a professora liga: “olha, estou com problema aqui com o pai ou com a criança”. A gente vai lá, *se organiza pra* conversar com a coordenação, com a família e tentar articular isso *daí* (Informação Verbal, PROFESSORA/EDUCAÇÃO INFANTIL/CRIE/SEMEC, 2019).

Assim, ao que parece, alguns elementos são sinalizadores de um possível retrocesso no atendimento às crianças com deficiência matriculadas nas UEIs, pois os dados suscitam,

questões problematizadoras na reorganização desse atendimento pela equipe técnica do CRIE, conforme fica evidente na fala da professora. Portanto, consta-se que essa reorganização, infelizmente, não foi acompanhada de um processo de ampliação dos serviços, mas orientada sob uma perspectiva de substituição de uma estratégia de atendimento por outra.

Dentro dessa dinâmica de atuação do AEE nas UEIs, realizada pelo CRIE, seja no contexto das instituições educativas ou nas dependências do Centro, existe a possibilidade de atuação dos serviços, realizados por outras equipes que estão à frente do desenvolvimento dos Programas e Projetos ou seja, as duas configurações de atendimento apresentadas são tangenciadas pelos demais serviços ofertados pelo CRIE. A fala de uma das professoras retrata essa possibilidade de atuação dos programas e projetos.

P. 03: *Olha, todos os atendimentos, todos os programas e projetos do CRIE eles podem ir até as UEIs, dependendo da necessidade. [...] E dependendo do tipo de deficiência, a gente pode estar articulando com os outros projetos do CRIE. No caso, se a criança tiver algum tipo de problema com a locomoção, aí a gente chama os fisioterapeutas para fazerem, algum tipo de avaliação e encaminhamento. E se a criança tiver o transtorno do espectro autista, e ela não tiver nenhum tipo de atendimento em outras instituições, ela também é encaminhada para cá, para ser atendida pelo PROATEA. A gente tem o núcleo do Ciranda da Família, que é projeto que a gente pode estar chamando para ir até as UEIs, pra estar fazendo algum tipo de intervenção junto aos pais. Então, a gente pode estar articulando com os diversos programas e projetos aqui do CRIE pra que eles façam esse acompanhamento, e participem junto conosco (Informação Verbal).*

Conforme descritos em subseção anterior, esses programas e projetos atuam com o propósito de alcançar um público específico (das deficiências, ou não) que compõe o conjunto de ações que são atribuições da Educação Especial, de acordo com a política da área. Posso citar, como ilustrativo, o serviço realizado pelo PROATEA, que abarca o público de crianças diagnosticadas com o Espectro Autista, citado pela totalidade das professoras, visto que, segundo elas, a demanda de crianças com TEA aumentou significativamente na Rede, inclusive motivando a Coordenação Geral do CRIE, possibilitar a frequência de um curso de capacitação em TEA, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), em que vários profissionais do CRIE participaram, em especial, a equipe de Educação Infantil.

Quanto à crescente demanda de alunos com TEA, a fala das professoras coincide com os indicadores demonstrados anteriormente, sendo o público que constitui a segunda maior demanda de alunos com deficiência, na Rede. Nesse sentido, vale destacar a importância dada pela coordenação do Centro para o processo formativo desses profissionais, considerando os benefícios desse, na qualidade do ensino na escola regular para esses alunos. Em relação a isso, é de suma relevância, também registrar que a equipe de Educação Especial da Rede Municipal

de Ensino de Belém tem tempo destinado à realização de hora pedagógica em sua jornada de trabalho, fator que tem influência direta na organização e dinamização do trabalho pedagógico com qualidade.

Diante do que foi demonstrado sobre as estratégias do CRIE para o AEE nas UEIs, a seguir, apresento análise das condições de oferta dos serviços de AEE realizados pelo CRIE. Para isso, recorrerei aos dados colhidos por meio das entrevistas e aos documentos orientadores nacionais, municipais e institucionais, colhidos no decorrer desta pesquisa.

4.3 AS CONDIÇÕES DE OFERTA DO AEE REALIZADO PELO CRIE DESTINADO ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS EM UEIs DE BELÉM

Esta Subseção, dedica-se a realizar uma análise sobre as condições de oferta do AEE realizado pelo CRIE, destinado às crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém. Para isso, embasei-me nos documentos orientadores, delineados pela atual política de Educação Especial, com destaque para a Resolução nº 04/2009, por considerar que seus dispositivos almejam assegurar e estabelecer especificações sobre a definição de como deve ser institucionalizado o AEE. Portanto, estou pressupondo como condições de oferta para nortear a presente discussão, os elementos que segundo a referida Resolução, constituem o AEE na Educação Básica, sendo eles: o PPP, os recursos pedagógicos e o PDI. Soma-se a isso, os indicadores de acesso e o deslocamento de crianças e professoras que também, movem o debate proposto neste texto. Ressalto que em função de termos constatado a existência de duas estratégias adotadas pelo CRIE, para realização do AEE de crianças das UEIs, as condições de oferta também apresentam diferenças entre si, que serão apresentadas à medida que se fizerem necessárias.

A escola é o *locus*, por excelência, de efetivação de políticas públicas educacionais, assim, compreendo que a implementação de uma Educação Inclusiva para a criança com deficiência na Educação Infantil, pressupõe, antes de tudo, a garantia da matrícula dessa criança na escola regular, bem como no AEE ou seja, essa criança precisa estar na escola, estudando com seus pares e recebendo o serviço do AEE no contraturno de seu processo de escolarização. Corroborando essa ideia, Bueno e Miletto (2011, p. 280) afirmam que não há dúvidas de que uma das formas de garantir uma inclusão de qualidade para os alunos com deficiência, é que essa inclusão ocorra o mais precocemente possível, isto é, na Educação Infantil.

Assumir concretamente essa prerrogativa, tem sido um desafio aos sistemas de ensino, tanto no sentido de superar as marcas de uma história segregacionista, como de estender a

proposta de educação para todos a um número cada vez maior de crianças da Educação Infantil com deficiência, que ainda permanecem alijadas de seu direito à aprendizagem (BUENO; MELETTI, 2011), pois estudos revelam o desencontro entre o legal e o real, denunciando que, na prática, a Política Nacional de Educação Inclusiva tem sido desrespeitada, alunos incluídos sem nenhum atendimento especializado, empobrecimento curricular para esses alunos e marcas de uma escola que ainda não superou a seletividade e a precariedade de recursos humanos e materiais (GLAT; PLETSCHE, 2011).

O acesso e a permanência que expressivamente atravessam todos os marcos históricos e normativos que delineiam a educação da pessoa com deficiência na escola regular de ensino, imprimem a primeira necessidade dessa criança: a de garantir o seu direito de estar na escola, já a sua permanência pressupõe atenção especializada a sua diferença, garantida, segundo a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por meio do serviço do AEE, serviço este que ainda demonstra não acompanhar a demanda de alunos com deficiência que estão ocupando os espaços escolares, conforme argumentado nos estudos de Meletti (2014). De certo, “o desafio atual é universalizar o acesso à escola e cumprir o princípio fundamental de garantir a educação para todos – que deve incluir intervenções que permitam enfrentar mecanismos de exclusão (curriculares, atitudinais, dentre outros)” (PRIETO *et al.*, 2014. p. 51).

Em relação à realidade estudada, do ponto de vista do acesso, é inegável que a Rede Municipal de Ensino ampliou os serviços de Educação Especial, tendo como mola impulsadora desse serviço o AEE realizado na SRM, mas em relação à Educação Infantil, esse serviço ainda se mostra bastante tímido. A seguir busco situar o leitor, localizando as UEIs existentes na capital paraense, bem como o total de crianças com deficiência matriculadas nos referidos espaços educativos, no intuito de dimensionar o público que tem seu AEE garantido pelo CRIE, por meio das estratégias de atendimento descritas em Subseção anterior.

A princípio, esclareço que os dados coletados apresentaram algumas inconformidades e que farei os esclarecimentos, à medida que forem relevantes para a pesquisa. Assim, me ative a duas fontes de dados relacionados à demanda de crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém, advindas, uma do Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIGA) e a outra dos documentos e diálogos com a equipe de Educação Infantil. Não recorri aos dados fornecidos pelo INEP, por verificar que não há, nesse indicador, a diferenciação entre as matrículas dos espaços pedagógicos que ofertam a Educação Infantil, em Belém.

De acordo com o SIGA, as UEIs apresentam o seguinte público da Educação Especial por Distrito Administrativo:

Quadro 9 - Localização Distrital UEI/Público-alvo da Educação Especial.

| DISTRITO | UEIS | PÚBLICO/ ED. ESPECIAL |
|-----------------|---------------------------|------------------------------|
| DABEL | UEI Caripunas | 02 |
| DABEN | UEI Benguí | 0 |
| | UEI Catalina I | 01 |
| | UEI Catalina II | 04 |
| | UEI Catalina III | 01 |
| | UEI Pratinha | 06 |
| | UEI Gaspar | 02 |
| | UEI São José | 0 |
| DAENTE | UEI Aurá | 0 |
| | UEI Jesus Maria José | 04 |
| | UEI Marambaia | 05 |
| | UEI Providência | 04 |
| | UEI Rosemary Jorge | 0 |
| | UEI Verdejante | 01 |
| DISTRITO | UEIS | PÚBLICO/ ED. ESPECIAL |
| DAENTE | UEI Wilson Bahia de Sousa | 01 |
| DAGUA | UEI Allan Kardec | 01 |
| | UEI Cremação | 05 |
| | UEI Encanto do Saber | 03 |
| | UEI Guamá | 0 |
| | UEI Monte Alegre | 01 |
| | UEI Primeiro de Dezembro | 01 |
| | UEI Santa Rosa | 02 |
| | UEI Santo Agostinho | 05 |
| | UEI Terra Firme | 02 |
| DAICO | UEI Casa da Amizade | 01 |
| | UEI COHAB III | 01 |
| | UEI Jaime Costa Teixeira | 01 |
| DAMOS | UEI Bacuri | 01 |
| | UEI Maracajá | 02 |
| | UEI Panapaná | 0 |
| | UEI Rotary | 0 |
| DAOUT | UEI Itaiteua | 01 |
| DASAC | UEI Erê | 01 |
| | UEI Iza Cunha | 04 |
| | UEI Perpétuo Socorro | 0 |
| | UEI Sacramento | 07 |
| TOTAL | | 70 |

Fonte: SIGA/SEMEC (2019).

Ao levar em consideração os dados apresentados pela SIGA, verifiquei a existência de 70 crianças com deficiência nas UEIs, que são atendidas por 05 professoras especializadas e isso significa que existe só nas UEIs, a média de 14 crianças para cada professora. Em contrapartida, os dados coletados no relatório da equipe de Educação Infantil (2018), sinalizam a existência de 162 crianças com deficiência nas UEIs e EMEIs. Esclareço que as professoras, ao fazerem o levantamento dessa demanda, não efetivam a distinção do controle entre as crianças advindas das UEIs ou das EMEIs.

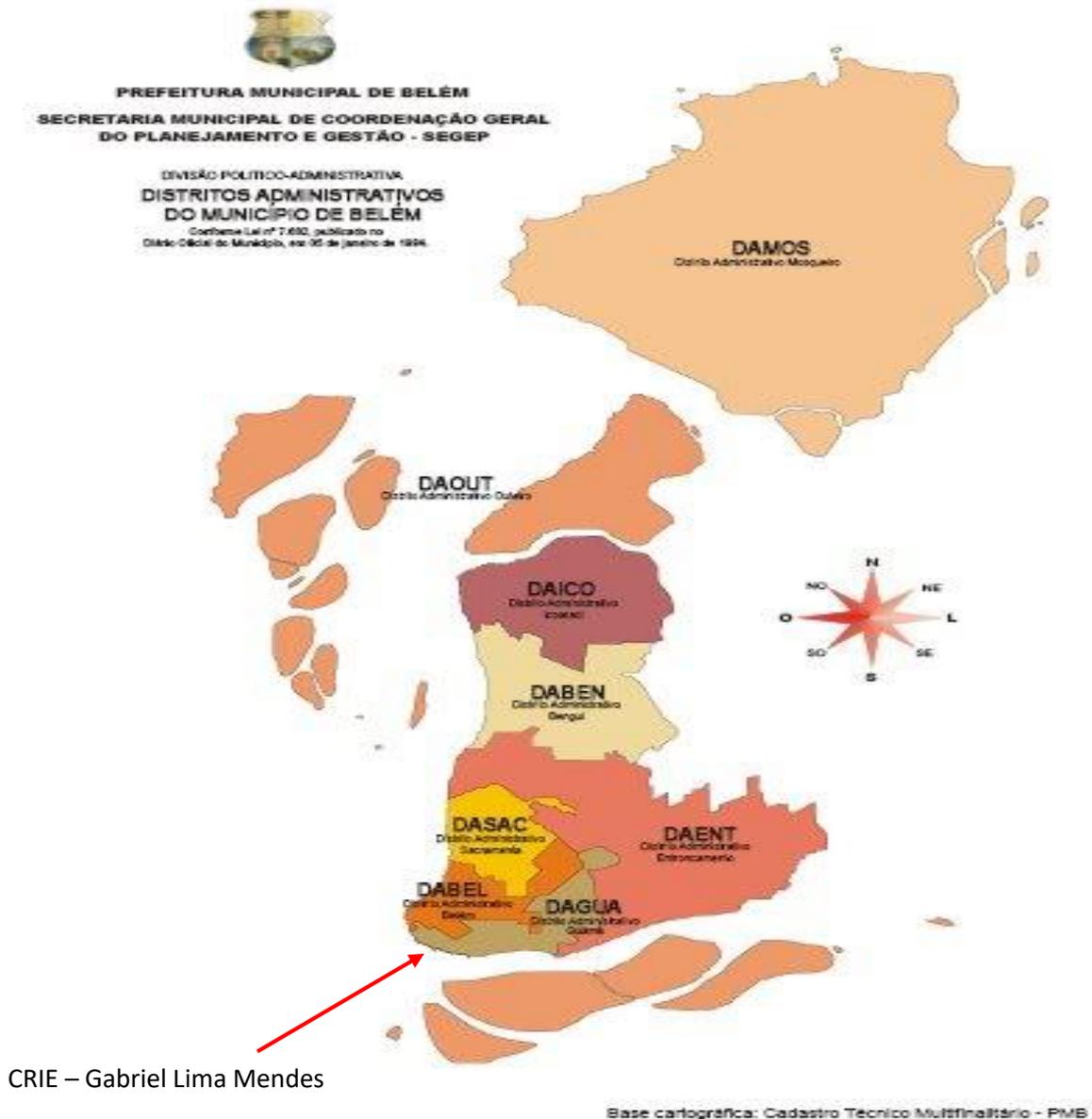
Em relação ao AEE realizado no prédio do CRIE, somente vinte e cinco²³ pré-escolares são beneficiárias do Projeto de AEE realizado no Centro. Isso nos leva a pressupor que mais de 100 crianças com deficiência, dependem única e exclusivamente do AEE realizado em contexto, seja nos espaços de UEIs e EMEIs. Dessa forma, fica evidente a ausência do CRIE na oferta do AEE dessas crianças.

A pesquisa revela que existe um problema sério na política de Educação Especial instituída pelo município, uma vez que a Educação Infantil não está cumprindo seu papel de proporcionar às crianças com deficiência, a estimulação precoce tão importante nessa etapa da vida estudantil, a fim de que as mesmas possam chegar ao ensino fundamental com as competências e habilidades de que necessitam. Ou seja, fica evidente que existe uma priorização do AEE no ensino fundamental pela SEMEC, que fragiliza o processo de inclusão educacional da criança com deficiência: é a política sendo feita ao avesso.

Outro fator observado e que precisa ser considerado nesta análise, diz respeito aos aspectos geográficos do município de Belém, que implicará no tempo de deslocamento, seja das professoras até as UEIs e/ou das crianças até o CRIE para receber o AEE. Para um melhor entendimento da complexidade geográfica do município e suas possíveis consequências concernentes às condições de oferta, demonstro o mapa de Belém, localizando cada Distrito Administrativo da capital paraense.

²³ Informações fornecida pela coordenação da Educação Infantil do CRIE.

Figura 12 - Distritos Administrativos do município de Belém.



CRIE – Gabriel Lima Mendes

Fonte: http://guarda.belem.pa.gov.br/?page_id=1175

São oito Distrito Administrativos que formam 78 bairros²⁴, nos quais, estão distribuídas 36 UEs, onde as crianças com deficiência, ou recebem a visita das professoras do CRIE ou precisam se deslocar para o prédio do CRIE. Essa realidade traz implicações para ambas as formas de atendimento, primeiramente porque a oferta do AEE no prédio do CRIE implica no deslocamento, o que por consequência, ocasiona uma despesa a mais para essa família, uma vez que o CRIE não dispõe de transporte para atender essa demanda, e também, numa disponibilidade maior de tempo dos pais para acompanhar essa criança até as dependências do

²⁴ Informação retirada do *site* www.belem.pa.gov.br

CRIE. Ao analisarmos o mapa acima, percebe-se o quanto é complicado no que tange ao deslocamento de uma criança, por exemplo, que mora no Distrito DAMOS, que corresponde à ilha de Mosqueiro, que fica a aproximadamente 76 Km da cidade, chegar até ao CRIE que pertence à localização geográfica do Distrito DABEL apontado no mapa. Quanta dificuldade enfrentará essa criança para chegar até o prédio do CRIE?

Quanto a realização do AEE em contexto, as professoras realizam o deslocamento do CRIE até as Unidades. Vale ressaltar que para isso, as professoras contam com a possibilidade de agendar via SEMEC, o uso de um transporte, mas na maioria das vezes, só contam com seu próprio veículo, devido à burocracia de acesso ao transporte cedido pela SEMEC. As professoras recorrem a esse transporte, nos casos em que as unidades educativas ficam em áreas consideradas vermelhas.

Todos esses fatores influenciam significativamente nas condições de oferta dos serviços oferecidos pelo CRIE, para as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém, e sinalizam que o direito ao AEE dessas crianças ainda se constitui distante do que deveria ser minimamente garantido, pois considero que é praticamente impossível atender uma demanda dispersa, numa configuração geográfica como a da cidade de Belém, com apenas 05 professoras especializadas em Educação Especial, que operacionalizam duas formas de atendimento com poucas condições de efetivação.

Em 2006, a pesquisa de Amaral (2006) já constatava o silenciamento dos serviços da Educação Especial nas UEIs da rede municipal, entretanto, naquele momento histórico, a Educação Especial no município estava em fase de institucionalização/consolidação. Doze anos mais tarde, a pesquisa de Pessoa (2018), ao configurar a Educação Especial e Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belém, ressalta que a referida Rede em relação ao AEE nas UEIs e EMEIs aproxima-se do que determina a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (BRASIL, 2015). Mais à frente, a autora revela que, “[...] todavia, ainda não conseguiu realizar tal atendimento de forma consubstanciada, face ao número pequeno de integrantes na equipe de educação infantil (08 professoras), que não possui de modo explícito a atribuição de professoras de AEE.” (PESSOA, 2018, p.87). Em comentário a essa realidade, a autora reconhece a importância do trabalho desenvolvido pelo CRIE no processo de efetivação da inclusão educacional e salienta o desafio da gestão municipal, em implementar políticas sociais diante de um cenário marcado por uma receita municipal diminuta,

[...] tendo em vista a complexa configuração espacial e a densidade demográfica em ascensão, é inevitável que serviços essenciais, como saúde e educação, fiquem precarizados dentro desse contexto, em oposição ao apelo social garantido pela

Constituição de 1988, com a promessa de garantir a universalização do acesso a esses serviços essenciais, dentro do paradigma da inclusão social. A tradução mais cruel desses quadros é vista no índice de mortalidade infantil em Belém, que figura como um dos mais altos do Brasil, sendo reflexo de problemas estruturais de base social e econômica impostos pela pobreza extrema, e da não garantia, por parte da administração municipal, do acesso à escolarização da demanda existente de crianças da educação infantil, conforme os últimos levantamentos oficiais (PESSOA, 2018. p. 97-98).

É inegável que as condições orçamentárias são fatores relevantes de ser considerados, aliás são esses fatores que estão na raiz de muitos problemas educacionais demandados em nível nacional, conforme já exposto neste texto. Contudo, Programas Federais impulsionaram a organização dos sistemas de ensino, no que concerne à implementação de espaços como as SRMs. Diante disso, cabe a seguinte reflexão: considerando que a cidade apresenta dimensões espaciais que dificultam o deslocamento dessas crianças e das próprias professoras que ficam localizadas no CRIE, o que faltou para a gestão municipal implantar esses espaços em pelo menos uma UEI de referência, em cada Distrito Administrativo? O que justifica a redução do quadro funcional de professoras do CRIE, de 08 para 05 professoras, diante da crescente demanda?

Neste cenário de pesquisa, outro fator que chamou atenção em relação ao AEE dessas crianças, foi a tensão entre os dados coletados fornecidos pelo SIGA e o CRIE, evidenciando um flagrante desencontro de informações, que colocam em xeque a comunicação entre o Centro e o referido Departamento da SEMEC, inclusive, a própria premissa que impulsionou a construção da problemática apresentada nesta pesquisa. Entendo que essas informações precisam vir à tona, considerando que podem ser reveladoras de uma situação que interfere no conhecimento direto da realidade estudada, inclusive podendo influenciar numa compreensão equivocada dos serviços oferecidos pelo CRIE, destinados ao público das UEIs e à própria SEMEC e por consequência, numa ilegalidade que lesa o direito da criança.

Conforme já mencionamos por diversas vezes, as UEIs não possuem SRM, conforme argumentado pelas 05 professoras entrevistadas, que ratificaram a existência de duas formas de estratégia de atendimento que a equipe do CRIE realiza para as crianças com deficiência advindas das UEIs, descritas na Subseção anterior. Contudo, o SIGA da SEMEC forneceu detalhes da existência da realização do AEE, de crianças das UEIs que estão vinculadas às SRMs localizadas nas escolas de ensino fundamental o que coincide com as informações do público de crianças com deficiência, apontadas no Quadro 10, ficando de fora aquelas que o próprio SIGA informa não realizar o AEE na Rede, conforme demonstro a seguir.

Quadro 10 - UEIs e sua vinculação às Salas de Recursos Multifuncionais.

| UEI | SALA DE RECURSOS | AEE/CRIANÇA |
|---|--------------------------------|-------------|
| UEI CATALINA I | E M WALTER LEITE CAMINHA | 01 |
| UEI CATALINA II | E M WALTER LEITE CAMINHA | 04 |
| UEI CATALINA III | E M WALTER LEITE CAMINHA | 01 |
| UEI PRATINHA | E M WALTER LEITE CAMINHA | 06 |
| UEI SÃO GASPAR | E M WALTER LEITE CAMINHA | 02 |
| UEI ITAITEUA | E M PROF HELDER FIALHO DIAS | 01 |
| UEI CARIPUNAS | E M SÍLVIO NASCIMENTO | 02 |
| UEI JESUS MARIA JOSÉ | E M REPÚBLICA DE PORTUGAL | 03 |
| UEI MARAMBAIA | E M REPÚBLICA DE PORTUGAL | 05 |
| UEI PROVIDÊNCIA | E M PROF IDA OLIVEIRA | 03 |
| UEI VERDEJANTE | E M PARQUE BOLONHA | 01 |
| UEI WILSON BAHIA | E M REPÚBLICA DE PORTUGAL | 01 |
| UEI CREMAÇÃO | E M PARQUE AMAZÔNIA | 05 |
| UEI ENC. DO SABER | E M ANTÔNIO CARVALHO BRASIL | 03 |
| UEI 1º DE DEZEMBRO | E M PARQUE AMAZÔNIA | 01 |
| UEI SANTA ROSA | E M PARQUE AMAZÔNIA | 01 |
| UEI SANTO AGOSTINHO | E M PARQUE AMAZÔNIA | 05 |
| UEI TERRA FIRME | E M PARQUE AMAZÔNIA | 02 |
| UEI BACURI | E M LAURO CHAVES | 01 |
| UEI MARACAJÁ | E M REMÍGIO FERNANDEZ | 01 |
| UEI CASA DA AMIZADE | ESCOLA MESTRE RAIMUNDO CARDOSO | 01 |
| UEI JAIME C. TEIXEIRA | E M CIRO PIMENTA | 01 |
| TOTAL DE CRIANÇAS EM TURMAS DE AEE NAS SRM | | 51 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos fatos apresentados, as informações registradas no SIGA revelam que praticamente todas as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs, realizam AEE em SRMs localizadas nas escolas municipais nominalmente listadas no Quadro 9, restando apenas 19²⁵ crianças que realizam o AEE fora da Rede, ou seja, em instituições especializadas. Destaco que os fatos apresentados não são de conhecimento da equipe do CRIE, pois quando perguntado às professoras a respeito da possibilidade de as crianças com deficiência oriundas das UEIs serem atendidas em SRMs, as professoras responderam que não, que a SRM recebe alunos da Educação Infantil das escolas e UPs, conforme evidencia a fala da professora P03: “as crianças com deficiência, *elas* não são atendidas pelas SRMs das escolas [...] em alguns casos [...] pela

²⁵ Informações fornecidas pelo SIGA (2019). É importante registrar que há uma diferença nos dados apresentados, no que concerne à quantidade de crianças. Por Distrito Administrativo, aparece um quantitativo de sessenta e oito crianças, enquanto na distribuição dessas crianças por SRMs, aparecem cinquenta e um matriculadas nas UEIs e que estão vinculadas ao AEE em SRMs e dezenove crianças que tem seu AEE fora da Rede.

própria insistência dos pais que conhecem muito bem o direito das crianças” (Informação Verbal).

Dessa forma, depreende-se a partir dos dados do SIGA, que possivelmente, essas crianças são informadas no Censo Escolar, mas na prática não recebem o atendimento. Infere-se que isso possa ser uma forma de captar recursos financeiros do FUNDEB, conforme demanda o Decreto nº 7.611/2011, um subterfúgio utilizado em meio a um contexto de restrições orçamentárias. Nesse sentido, faz-se necessário o ajustamento de fontes de informações entre os Departamentos da SEMEC (SIGA e CRIE), e a elucidação dos fatos apresentados a fim de garantir, se for o caso, o AEE das crianças com deficiência matriculadas nas UEs de Belém, vinculadas às respectivas SRM demonstradas no Quadro 9.

Em face do que foi exposto, entendo que informações descabidas prejudicam veementemente o conhecimento dos serviços oferecidos pela Rede, pois sabemos que é a partir desses indicadores que políticas públicas podem ser pensadas, projetadas e implementadas. São eles que nos permitem identificar como encontra-se um determinado fenômeno, quando comparado ao que se deseja alcançar.

Uma outra questão que está diretamente relacionada ao levantamento da realidade educacional, e que impulsiona o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas instituições educativas, diz respeito ao PPP. Na verdade, é por meio do PPP que a escola tem a possibilidade de consubstanciar suas ações pautadas numa perspectiva inclusiva, sendo um elemento que possibilita as adequações curriculares para os alunos com deficiência. Para Drago (2011), o aluno com deficiência introduziu mudanças na discussão sobre a função social da escola, o que por consequência, demandou maior reflexão, organização e planejamento das práticas escolares. Assim, um projeto educativo que leve em consideração mudanças de ordem estrutural, perpassa pela construção de um PPP que possa transformar os espaços escolares em espaços inclusivos. Isso requer pensar coletivamente nos problemas que afligem a escola no seu dia a dia, definir uma rota orientada a partir dos pressupostos assumidos e transmitidos por todos os sujeitos que integram a comunidade escolar. Ao discutir a respeito dessa proposta na Educação Infantil, Oliveira, I. (2011) diz que “construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança e a realidade mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo” (OLIVEIRA, I., 2011, p. 183). Dessa forma, o currículo é entendido pela referida autora como,

um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado na interação (inter-ação) com as crianças (OLIVEIRA, I., 2011, p. 183).

A autora chama atenção para a importância que assume o planejamento do currículo, enquanto instrumento que possibilita a organização dos vários aspectos que perpassam a ação educativa, orientando parâmetros que vão desde o conhecimento do contexto da escola e das influências que nele interferem, bem como a definição de metas, prioridades, ações de intervenção e de recursos disponíveis no pensar e repensar da proposta educativa que considere a criança como sujeito que possui singularidades. Nessa compreensão, a diferença é entendida como parte desse processo e exige uma prática pedagógica diversificada, criativa, em vez de “um método único de ensino, baseado num processo cognitivo que se julga perfeito, homogêneo e irreversível” (OLIVEIRA, I., 2011, p. 185).

No tocante à legislação, a proposta de educação para todos definiu o AEE como o serviço educacional responsável por complementar ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Para isso, esse serviço deve constar no PPP da escola e/ou no CAEE, seja ele público ou privado, contemplando na sua organização os recursos, o plano do AEE, os professores e demais profissionais, conforme orientação da Secretaria de Educação (BRASIL, 2009b).

Em vista disso, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas de acessibilidade e materiais pedagógicos que serão utilizados no processo de escolarização do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação precisa estar definido no PPP. É esse documento que explicitará como o AEE deverá funcionar na escola e/ou nos Centros, trazendo informações como,

Carga horária para os estudantes do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas; espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE; professores com formação para atuação nas SRM; profissionais de apoio às atividades de vida diária e para acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário; articulação entre os professores da Educação Especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar; participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários; oferta de vaga no AEE para estudantes matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme a demanda; registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE; plano do AEE (BRASIL, 2005; 2009a; 2015).

Nesse sentido, o PPP é um elemento constituinte de uma proposta pedagógica que esteja em consonância às ideias da Educação Inclusiva e para isso, precisa contemplar na sua

configuração, os serviços do AEE a fim de deixar claro a sua operacionalização no contexto escolar.

Cabe destacar, ainda, que o PPP é um documento de referência nas instituições educativas, visto que a LDB 93.94/96 elegeu esse instrumento como mecanismo de valorizar a construção da autonomia e da identidade da própria escola em construir as suas propostas pedagógicas considerando as especificidades locais que demandam cada contexto, conforme fica evidenciado em seu Art. 12, que diz: “Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica”. Logo, a construção do PPP é o ponto de partida para a oferta dos serviços oferecidos pela escola que favoreça o processo de escolarização dos alunos com deficiência incluídos no ensino regular. Isso requer, segundo Amorim e Gesser (2016, p.109), a atenção a vários aspectos de acessibilidade. Acessibilidade entendida pelos referidos autores no sentido amplo, que abrange as inúmeras necessidades do sujeito, como as arquitetônicas relativas ao acesso aos prédios; as atitudinais, no que tange ao suporte necessário que a pessoa precisa para enfrentar algum tipo de preconceito; comunicacional, atinentes a materiais informacionais de modo a se tornar mais acessível ao usuário; instrumental, referente à adaptação de objetos de uso comum ao usuário; metodológica, que são as estratégias de ensino de acordo com a necessidade do usuário; e a programática, que diz respeito à implementação de políticas públicas sobre acessibilidade em leis, decretos etc. Todos esses elementos precisam estar presentes num projeto educativo que pense as diferenças como o cerne da condição humana.

Em relação a essa categoria, quando perguntadas a respeito do PPP em vigor no CRIE, algumas professoras revelaram desconhecer a existência do PPP da instituição, outras relataram que esse documento estava em construção. Entretanto, quando foi solicitado, obtive a negativa de sua existência.

P01: o projeto pedagógico do CRIE, eu não sei te dizer realmente o que está fundamentado nele, porque desde quando eu entrei aqui, na verdade eu não tive acesso.

P.02: tinha, não sei, não sei te falar como está isso hoje. Eu acho que a gente reúne muito pouco, a gente tem que reunir mais, até *pra* saber o quê que o outro está fazendo. E como está fazendo. A gente tem vários projetos e programas dentro do CRIE, e não sabe muito bem o quê que o outro está fazendo.

P.03: o Projeto do CRIE está em construção há bastante tempo, e assim, não tem um projeto ainda definido. Todo ano a equipe de educação infantil faz o planejamento dela. A gente faz o planejamento por ano (Informação Verbal).

Diante dos fatos, chama atenção um Centro de referência em inclusão educacional como o CRIE, não dispor de um PPP que oriente suas ações mediante a realidade existente. O Centro

realiza um atendimento que deveria encontrar respaldo num projeto educativo que visasse à qualidade do ensino. Pois, é por meio do PPP que a instituição tem a possibilidade de traçar um diagnóstico, realizar um planejamento calcado na realidade e traçar objetivos a médio e longo prazos. Para isso, faz-se necessária a participação de todos os sujeitos que compõem a comunidade educativa, em especial os professores, visto que faz parte de suas incumbências participar da elaboração da proposta pedagógica da escola conforme explicitado no artigo 13 da LDB 93.94/96.

A ausência de uma proposta pedagógica coloca o CRIE na contramão do que é orientado nacionalmente, tanto pelas normativas legais como pela literatura especializada, no que diz respeito ao desenvolvimento dos serviços de AEE na Educação Infantil de crianças com deficiência advindas das UEIs de Belém. O reflexo disso é o desconhecimento pela Rede Municipal de Ensino, das reais necessidades das crianças com deficiência que estão matriculadas nas UEIs, pois, uma coisa é a definição de uma proposta planejada coletivamente com foco nas problemáticas e nos ideais de formação que se deseja alcançar, outra coisa é um trabalho desconectado de uma perspectiva mais ampla e que não é demarcado com base na realidade concreta, deixando incompreensível o próprio entendimento de como o CRIE funciona, organiza e operacionaliza seus serviços.

Reconhecemos o importante papel que cabe ao CRIE na formulação e no gerenciamento de projetos e programas que potencializem a política educacional para os alunos com deficiência da Rede Municipal de Ensino de Belém. Entretanto, suas ações parecem necessitar de articulação entre os próprios sujeitos que estão na linha de frente do trabalho desenvolvido pelo Centro, conforme relata a professora P02, há a necessidade de melhorar o diálogo entre as equipes que desenvolvem os projetos e programas do CRIE para que juntos possam encaminhar uma proposta educativa fundamentada nas condições objetivas de trabalho.

Diante da ausência do PPP, as professoras argumentam que tem como orientador do trabalho desenvolvido pela equipe o projeto de AEE na Educação Infantil, construído e dinamizado pela própria equipe, um fator relevante de ser considerado, mas preocupante, quando estamos falando de um CRIE que tem seus serviços assentados numa perspectiva orientadora para toda a Rede Municipal. Logo, precisa deixar claro as diretrizes que norteiam o desenvolvimento do trabalho, bem como explicitar a forma de como é materializado na prática o serviço ofertado pelo Centro.

É válido destacar que o documento que mais se aproxima da compreensão da organização e dinamização dos serviços oferecidos pelo CRIE, que foi disponibilizado para esta pesquisadora, diz respeito ao Relatório de Gestão do CRIE (2017; 2018), mas que não

contempla uma descrição consubstanciada para a compreensão do trabalho desenvolvido pelo CRIE, pois senti falta dos elementos que deixassem claros a organização do Centro, além de como ele discute e planeja sua proposta pedagógica para o aluno com deficiência da Rede, em especial a descrição da articulação entre os núcleos, projetos e programas em suas dinâmicas de atendimento ao aluno oriundo dos diversos espaços, como: UEI, EMEI, EMEIF, UP e Escolas Conveniadas. A Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos são segmentos que pouco aparecem na descrição da atuação dos serviços oferecidos pelo Centro. Também, senti falta das orientações do Centro para com as escolas no que diz respeito às condições objetivas de ensino e aprendizagem, e de uma descrição que caracterize como? Onde? e em que condições materiais e humanas os serviços de suporte oferecidos pelo CRIE atuarão? Portanto, é imprescindível que o CRIE sistematize num documento de referência todos os elementos indispensáveis que devem estar contidos no PPP, deixando clara a organização, o funcionamento e a dinamização dos serviços que o Centro oferece e como esses serviços estão articulados com os vários espaços escolares pertencentes à Rede.

Outra categoria de pesquisa, que não está desprendida dos elementos que devem ser contemplados no PPP diz respeito aos recursos pedagógicos que o CRIE dispõe para promover o AEE para as crianças com deficiência da Educação Infantil que estão nas UEIs. Quanto a isso, a falta de recursos existe no Centro como um todo. No diálogo com as professoras, fica evidente o descontentamento em virtude da carência de recursos materiais. É uma prática comum trazer de casa os materiais que necessitam para realizar o atendimento com as crianças.

No que concerne ao desenvolvimento do Projeto do AEE na Educação Infantil, as professoras relatam ter financiado do próprio bolso a compra dos materiais necessários. Ao CRIE, coube disponibilizar alguns materiais permanentes, como cadeiras, mesas e armários, conforme expressado pelas professoras:

P01: alguns recursos já tinham aqui, o caso das cadeiras pequeninas, mesas, armário, todo material de recursos permanentes; outros, nós confeccionamos ao longo do tempo, principalmente durante as formações em contexto.

P.02: em termos de recursos, a gente dispõe muito pouco aqui do CRIE. Então, *pra* dar conta desse projeto, a própria equipe se articulou para comprar. Têm materiais pedagógicos que a gente tinha em casa, a gente trouxe. A gente fez compras de todo aquele material de consumo, e a gente rateou entre a equipe. É com esse material que a gente tá sustentando o Projeto. A contrapartida do CRIE, a gente fez toda uma relação de material que a gente ia precisar de material pedagógico, material de consumo, foi encaminhado *pra* SEMEC, mas até o momento a gente não recebeu nada.

P.03: pois é, os recursos que a gente tem do CRIE são bem escassos, a gente tem o recurso do material que a gente utiliza no atendimento, a maioria é nosso. A gente constrói muito material reciclável, cada um compra o seu material para ir para os espaços. A gente tem deixado de fazer muita formação, muita coisa, porque até a água,

até o copo, não tem. Às vezes, as crianças chegam aqui *pra* atendimento, e não tem. Então, os recursos hoje são bem escassos.

P.04: a gente tem muito material que a gente constrói. Como cada criança tem limitações em determinada área, então a gente constrói e leva. A gente sempre anda com uma sacola bem pesada, e aí já leva pensando na criança, sempre na CRECHE não tem só uma criança, têm várias, então, quando tu vais, tu vais *pra* ver várias crianças.

P.05: nós temos uma sala e os materiais; o CRIE *ele* nos garantiu de início o conserto do nosso armário que estava quebrado, mais a manutenção, a compra, e a própria confecção de jogos; a compra e manutenção é feito pela própria equipe. Então, são os profissionais, *nós* que atuamos nesse trabalho que se organiza, faz coleta e faz doações *pra* que a gente possa dar conta desse trabalho (Informação Verbal).

Os depoimentos das professoras enfatizam a ausência do poder público em assumir sua responsabilidade enquanto agentes do Estado que precisa prover os recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa omissão é uma das justificativas recorrentes a respeito da baixa qualidade de que sofre o ensino público, sendo que boa parte das instituições educativas carecem de condições básicas de infraestrutura física e recursos didáticos.

A ausência de recursos, também é uma realidade do atendimento realizado em contexto, as professoras precisam levar seus materiais para as UEs. Fator, que traz prejuízos ao atendimento. A professora P.04 diz que “a gente tem muito material que a gente constrói e leva. A gente sempre anda com uma sacola bem grande e pesada [...]. A gente usa as vezes um lápis de cor, ou algum material que já tem lá na creche” (Informação Verbal).

Outra professora relata que o AEE nas UEs é bem complicado, por não haver um espaço que possa ser destinado para a realização desse atendimento. O que limita as professoras na utilização de recursos, por não disporem de um lugar. Praticamente todo o atendimento é realizado na sala de aula, na companhia das demais crianças. As quais, em função da presença de uma outra professora na sala, alteram seu comportamento e, também, querem de alguma forma chamar atenção. A professora P03 confirma tal situação “Não existe espaço nas UEs, a gente tem ficar na sala de aula com a criança, e a gente acaba atrapalhando porque altera a dinâmica da sala de aula, as vezes os recursos que a gente leva pensando numa criança, é preciso compartilhar toda a turma” (Informação Verbal).

No plano do Direito, a CF de 1988, em seu Art. 206, institui os princípios básicos de ensino, entre eles “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” e “VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Seguidamente, reafirmando esse direito, a LDB (1996), no seu Art. 4º, inciso IX, estabelece que os padrões mínimos de qualidade sejam “definidos, como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Em relação à Educação Infantil, alguns documentos publicados pelo MEC fornecem indicativos

do que deve ser levado em consideração quando tratamos de qualidade, como: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c), que trazem elementos que permitem uma avaliação do sistema de ensino nos aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento de práticas educativas destinadas às crianças da Educação Infantil. Dentre os sete indicadores de qualidade, está a “formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais” (BRASIL, 2009c, p.20). Condições de trabalho pressupõem a existência de materiais que possibilitem atender às especificidades das crianças e, para aquelas com deficiência, esse fator é imprescindível de ser considerado, pois é por meio das adaptações didáticas que o professor pode tornar o currículo acessível a essa criança.

Para atender a especificidade da Educação Especial, existe, dentre os documentos balizadores dessa modalidade de Educação, o Documento Orientador do Programa Implantação de SRMs (2005), que apresenta a composição dos materiais que devem compor uma sala de recursos multifuncionais, já descrito em seção anterior. Esse programa do Governo Federal apresenta os recursos básicos necessários ao AEE, que entre os anos de 2005 e 2013 veio apresentando diversas composições de materiais que compunham as referidas salas, acrescidos de quites de atualizações. Entretanto, os benefícios desse programa são condicionados à existência do PPP da escola e/ou do CAEE, mas, como já expressado, o CRIE não tem esse documento. Assim, não poderia ser contemplado. Nesse sentido, observar-se que o CRIE, enquanto instituição que desenvolve o AEE, não garantiu os recursos “mínimos” advindos do Governo Federal e nem sequer adquiriu esses materiais com recursos próprios.

Diante de uma realidade marcada pela carência de recursos materiais, ressalta-se nas falas das professoras a construção de recursos a partir das necessidades que emergem em cada caso, revelando o potencial criativo da equipe e o compromisso de somar esforços para adquirir o mínimo possível, conforme pode ser evidenciado nas fotografias 13 e 14 a seguir.

Figura 13 e 14 - Materiais criados pelas professoras.



Fonte: Arquivo da autora.

É certo que, de acordo com Mendes e Malheiro (2012), os serviços do AEE realizados em SRMs, conforme instituído pela atual política, em especial, destaco aqui a composição dos materiais ofertados pelo MEC, caracterizam-se como “serviços de tamanho único” para todos os estudantes com deficiência. Argumenta a autora que essa forma de conceber a política é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra respaldo na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade para atender às necessidades tão diversificadas desses alunos. A autora observa que a inclusão desses alunos está sendo garantida em escolas cujos desempenhos estão entre os piores do planeta, logo, afirma que “os alunos podem até ter o acesso garantido à escola, mas, assim como os demais, não poderão ter acesso ao conhecimento sem que haja melhoria na qualidade de ensino” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p.362). Assim, a autora conclui que,

Portanto, enquanto houver ensino de baixa qualidade nas escolas comuns, todo e qualquer AEE extraclasse, como é o caso dos serviços prestados tanto em sala de recursos quanto nas instituições especializadas, assumirá caráter remediativo e se mostrará insuficiente para responder tanto as necessidades educacionais comuns quanto as especiais dos alunos que requerem educação diferenciada (MENDES; MALHEIRO, 2012, p.362).

Além das implicações acima, a autora problematiza as consequências desse atendimento no que tange à problemática da separação entre Educação Especial e Educação Comum, que não demanda alteração na forma de organização do ensino, logo, não permite uma resposta adequada à heterogeneidade dos alunos.

Dessa forma, compreende-se que a base de implementação do AEE que é realizado nas dependências do próprio CRIE, pela equipe de Educação Infantil, apresenta sérias implicações

quando relacionamos esse atendimento a uma conjuntura que dificulta a inter-relação que precisa existir entre o AEE e a escola comum. Essa configuração de atendimento aproxima o CRIE de prestar os serviços do AEE para as crianças da Educação Infantil aos moldes de um serviço segregacionista, que desconsidera que essa atenção complementar ou suplementar precisa ser dada na escola comum, num serviço colaborativo entre professor da sala regular e do AEE, pois essa dinâmica de atendimento dificulta a frequência das professoras nas UEIs, como deixa claro a professora P02: “[...] com a realização do projeto do AEE aqui no CRIE, nós estamos limitadas a ir para os espaços (Informação Verbal).

Assim, concordamos que o AEE realizado no contexto das UEIs, apresenta-se como um indicativo de um atendimento que mais poderia atender à demanda de criança com deficiência no próprio contexto da sala regular e, também, de uma realidade que não disponibiliza a SRM.

Outro elemento que está definido na política que orienta a operacionalização do AEE para a Educação Básica, e assim se constituiu como categoria de análise desta pesquisa, diz respeito à construção do PDI, um instrumento essencial para aqueles que precisam de um caminho teórico metodológico que venha ao encontro de suas necessidades. A construção do PDI possibilita a definição e implementação de estratégias de aprendizagem a partir das especificidades educacionais que demandam cada caso de forma específica, o que exige uma ação conjunta daqueles que estão envolvidos no processo educativo (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 14). Corroborando essa ideia, Pacheco, Ggertsdottir e Marinósson (2007) relata que os planos individuais possibilitam a ligação entre professores, serviços de apoio e família na construção de currículos individuais que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas, o que exige tomada de decisões conjunta a respeito do planejamento do processo educacional para o aluno com deficiência. É nessa perspectiva de atuação que o PEI é definido pela política:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009a, art. 9º).

Nesse sentido, cabe ao professor do AEE construir e empregar esse instrumento em colaboração com o professor da sala regular e demais profissionais na possibilidade de acesso ao currículo pelos alunos que apresentam uma forma diferente de se relacionar com o objeto do conhecimento, ou seja, a ação pedagógica precisa entender a aprendizagem como um processo

individual, singular, sistematizado e pensado considerando as peculiaridades de cada aluno a partir de um trabalho colaborativo.

No que se refere a essa categoria, quando indagadas, as professoras responderam que em relação ao AEE realizado em contexto, as professoras não constroem o PDI, o que é feito é uma ficha de evolução da criança. “A gente tem uma ficha de evolução, aí nesse dia eu converso com a professora [...] aí a gente vai anota tudinho, orienta as estagiárias, aí eu vou prestar assessoramento” (Informação Verbal). Diferentemente do que foi exposto pela equipe em relação às crianças que estão realizando o AEE no prédio do CRIE.

De acordo com as falas das professoras para a realização do AEE nas dependências do CRIE a equipe estruturou o PDI para desenvolver um trabalho trimestral, reconhecendo a elaboração de um documento com características que precisavam ser melhor definidas, mas que naquele momento, em função da frequência da equipe em cursos de aperfeiçoamento em TEA, e a realização do AEE no CRIE praticamente todos os dias da semana, com exceção das sextas-feiras, algumas ações da equipe, a exemplo do PDI, precisavam ser revistas. Mas, percebe-se que há uma fonte de registro pensada a partir de indicativos colaborativos. Os diálogos a seguir corroboram essa ideia, veja.

P01: o plano de desenvolvimento individual da criança nós temos o nosso todo estruturado, montamos pensando na criança que a gente vai atender. Então, desde quando a criança é avaliada na escola, considerando a conversa com a família e o próprio atendimento, é feito um plano trimestral que é avaliado também nesse tempo.

P.04: a gente constrói, organiza a pasta, organiza o material, a atividade que a gente vai passar e geralmente a gente está fazendo trimestral.

P.05: as crianças que chegam para o AEE, a gente faz a avaliação, em alguns casos a gente já conhece essas crianças dos espaços, dos assessoramentos, a gente faz uma avaliação, a gente tem uma conversa com os responsáveis e *daí*, observa essa criança. E a gente monta a partir dessa observação o Plano de desenvolvimento individual de trabalho com ela. A gente ainda está na fase de organização desses instrumentos, mas a gente faz sim um plano de trabalho pra elas (Informação Verbal, PROFESSORAS/ CRIE, 2019).

A princípio, destacamos a fala de algumas professoras em relação à elaboração e à execução de um plano trimestral para o desenvolvimento do trabalho com a criança. De acordo com Pletsch e Glat (2013), apoiadas em Correia (1999), a construção de um PDI precisa considerar três níveis de planejamento. O nível I, relaciona-se à identificação das necessidades educativas dos alunos; o nível II refere-se à avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno, ocorrendo, neste nível, a elaboração do PEI entrelaçado com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender ao aluno; e no nível III, ocorrem as intervenções a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno. Logo, entende-

se que, em três meses, não há como realizar a elaboração e dinamização de um planejamento individual considerando todos os aspectos levantados pelas autoras supramencionadas, e que precisam ser levados em consideração na construção de um plano que tenha como propósito o desempenho do aluno na sala regular, que envolva todo o processo de planejamento necessário para a intervenção.

Ao analisar o PDI estruturado pela equipe do CRIE, verifica-se que realmente esse instrumento precisa de ajustes quanto a um maior detalhamento das condições do aluno, tanto no que concerne as suas dificuldades como as suas possibilidades de aprendizagem. O documento de referência da equipe enfatiza o seguinte: “descrever diferentes informações sobre o educando, coletadas com a família, escola, entre outros, contemplando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, sobretudo suas potencialidades e necessidades” (PDI/CRIE, 2019). No referido documento, deveria ser contemplada a descrição do caso, mas encontra-se um resumo bastante simples, contendo apenas a turma da qual a criança faz parte, o horário, a existência ou não de laudo, e poucas informações dos aspectos relacionados às condições do nível de desenvolvimento e aprendizagem da criança, o que dificulta o entendimento das habilidades e das necessidades que possam sinalizar as intervenções de que a criança precisa, conforme demonstra o trecho referente a esses aspectos retirados do PDI de uma criança atendida pela equipe, no CRIE,

xxxx²⁶ é uma criança que apresenta uma concentração curta, e tem dificuldade em permanecer executando algo por um período maior. Quando não consegue de imediato realizar uma tarefa, se desinteressa em conseguir finalizá-la. Se expressa com clareza, tem boa interação com os colegas, não demonstra dificuldade em acompanhar os comandos das atividades pedagógicas. Em alguns momentos, sua linguagem oral parece confusa. Escreve seu nome sem a referência, conhece as cores, os números e as letras” (PDI/ CRIE, 2019).

A descrição acima, ratifica a necessidade da equipe em pautar sua ação na construção do PDI que leve em consideração os princípios de um trabalho colaborativo, que foi depreendido das falas das professoras, mas não está contemplado no local que deveria vir descrito o caso. Além disso, senti falta do que Pletsch e Glat (2013, p. 26) sugerem quanto às premissas de alguns componentes básicos que devem conter na elaboração de um PEI, como: a descrição do desenvolvimento atual e desempenho acadêmico do estudante; a especificação dos serviços especializados necessários e de como eles serão coordenados com frequência na escola e na classe comum, quando for o caso; uma previsão da participação do estudante em atividades

²⁶ Optamos em preservar o nome da criança.

da classe comum, dentre outros componentes que não cabem serem citados, por entender que não estão relacionados às especificidades das crianças na etapa da Educação Infantil.

Após a descrição do resumo do caso, o plano utilizado pelo CRIE apresenta informativo dos objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento do AEE; da organização quanto à frequência, tempo e composição do atendimento; das atividades a serem desenvolvidas no AEE; da descrição dos materiais a serem produzidos ou adquiridos para a criança; e, por fim, apresenta a avaliação dos resultados alcançados. A seguir, trago um demonstrativo de um PDI de uma criança atendida no CRIE.

Quadro 11 - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI – AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

| | |
|----|---|
| 1- | DADOS DE IDENTIFICAÇÃO ✓ Espaço educativo: ✓ Nome da criança ✓ Data de nascimento: ✓ Professor do Ensino Regular ✓ Professores do AEE: ✓ Indicativo de deficiência: |
| 2- | RESUMO DO CASO: A criança em questão frequenta a turma do Maternal II no horário integral (manhã e tarde). Não possui laudo médico e está em processo de avaliação pelo Hospital Bettina Ferro. Realiza acompanhamento no CRIE pela equipe de Educação Infantil. ...é uma criança que apresenta uma concentração curta e tem dificuldade de permanecer executando algo por um período maior. Quando não consegue de imediato realizar uma tarefa se desinteressa em conseguir finalizá-la. Se expressa com clareza, tem boa interação com os colegas, não demonstra dificuldade em acompanhar os comandos das atividades pedagógicas. Em alguns momentos sua linguagem oral parece confusa. Escreve seu nome sem referência, conhece as cores, os números e as letras. |
| 3- | OBJETIVOS: ✓ Estimular o seu desenvolvimento cognitivo, através de jogos, músicas e imagens; ✓ Possibilitar atividades para o aprimoramento da memória, concentração e atenção; ✓ Organizar diversos recursos para a escrita, pintura e recorte, aprimoramento das atividades motoras; ✓ Ampliar as competências de percepção, comunicação e raciocínio; ✓ Trabalhar a paciência, a tolerância e o tempo na realização das atividades pedagógicas; ✓ Orientar as famílias sobre como estimular a criança em casa, bem como da necessidade de uma avaliação clínica; |
| 4- | COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO ✓ Período de atendimento: setembro a novembro de 2018 ✓ Frequência: uma vez por semana ✓ Tempo de atendimento: 50 a 60 minutos ✓ Composição do atendimento: individual ✓ Outros: orientação à família |
| 5- | ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO AEE ✓ Para o desenvolvimento da atenção e percepção, utilização de jogos educativos diversos, como o jogo da memória, quebra-cabeça, dominó com imagens, etc.; ✓ Para o desenvolvimento da linguagem oral, utilização de músicas, histórias e brincadeiras, que possibilitem a socialização e o exercício da capacidade criativa e expressão verbal; ✓ Para o desenvolvimento da linguagem escrita, utilização de atividades que envolvam a construção textual, a escrita do nome do aluno utilizando o alfabeto móvel; atividades de desenho e pintura; |

| | |
|----|---|
| ✓ | Para o desenvolvimento cognitivo, utilização de jogos simbólicos, jogo da memória; associação de imagens e palavras, contato com variados gêneros textuais, seleção de imagens para a construção de um quebra-cabeça, etc.; |
| ✓ | Utilização de jogos para estimular o raciocínio lógico matemático, número e quantidade; |
| ✓ | Construção de materiais diversos, estimulando a coordenação motora ampla e fina; |
| ✓ | Diálogo com a família para orientação quanto a importância e necessidade de uma avaliação médica. |
| 6- | MATERIAIS A SEREM PRODUZIDOS OU ADQUIRIDOS PARA A CRIANÇA |
| ✓ | Construção de jogos que envolvam a compreensão de conteúdos e interpretação dos assuntos tratados nas tarefas de classe; |
| ✓ | Construção de números e alfabeto em EVA; |
| ✓ | Construção de quebra-cabeças e jogos da memória a partir das imagens selecionadas; |
| ✓ | Construção de boliche com números; |

Fonte: Dados retirados do PDI CRIE (2018).

Esse exemplo ilustra bem que é preciso que o CRIE repense na forma de como está sendo dinamizada a elaboração do PDI das crianças com deficiência oriundas das UEIs. É dever do professor do AEE fomentar a elaboração do PDI, mas isso não pode ser centralizado somente na figura desse profissional, há necessidade da colaboração da professora da sala regular de ensino, da família, e dos demais serviços necessários à elaboração de um documento que seja revelador das reais necessidades da criança e do espaço, almejando favorecer a inclusão da criança no contexto da escola regular. Também pode-se observar que não há espaço neste documento que considere a possibilidade de atuação dos demais serviços oferecidos pelo CRIE.

Portanto, verifica-se que a elaboração de um PDI não pode ser realizada de qualquer jeito. Pacheco, Ggertsdottir e Marinósson (2007) alerta que dependendo do grau de envolvimento daqueles que estão responsáveis pela sua criação, o PDI pode contribuir para a segregação ou para apoiar os alunos trabalhando juntos em experiências múltiplas de aprendizagens. São essas implicações que circundam a construção de um plano individual, e o CRIE precisa atentar para que não haja prejuízo na materialização do trabalho pedagógico que precisa ser desenvolvido com crianças.

Diante do exposto, depreende-se que os serviços oferecidos pelo CRIE para as crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém, estão distantes de apresentar os requisitos básicos balizados pela Resolução nº 04/2009, que orienta para a institucionalização do AEE na Educação Básica, visto que há poucos profissionais responsáveis para o desempenho dessas funções, não existe um PPP, há ausência de recursos pedagógicos, e há um Plano de Desenvolvimento Individual que precisa de adequações que contemplem o “olhar” de outros profissionais e da própria família. Todos esses fatores influenciam diretamente na qualidade do atendimento que, como pode se constatar, apresenta poucas condições de ser efetivado, seja o AEE realizado nas dependências do CRIE ou no contexto das UEIs.

O AEE realizado nas dependências do próprio Centro, abrange um número irrisório de crianças, ao todo vinte e cinco²⁷ frequentam esse atendimento, uma vez por semana. Esse atendimento não foi acompanhado por um aumento no efetivo de profissionais, o que, por consequência, limitou os atendimentos realizados no contexto das UEIs, revelando, dessa forma, a substituição de uma prática de atendimento por outra, apesar de que nos diálogos com as professoras, as mesmas argumentaram que continuam realizando o AEE no contexto das UEIs. Mas, a presente análise considera que é praticamente impossível de isso ocorrer, quando relacionamos a quantidade de professoras que o CRIE disponibiliza para realizar o atendimento no Centro e nas UEIS, à configuração geográfica de Belém.

A existência das duas estratégias de AEE, realizadas pelo CRIE, apresenta sérias implicações para sua materialização. Com o AEE realizado no CRIE, houve uma intervenção direta do professor do AEE para com a criança, mas sendo realizado sob condições mínimas de trabalho, em virtude da falta de recursos e ausência inclusive de um planejamento da instituição como um todo, pois não previu o AEE num PPP. Por outro lado, o atendimento realizado nas UEIs, por sua vez, não apresenta uma ação consubstanciada das professoras do AEE. Pode se definir esse atendimento em forma de assessoramento/acompanhamento, formação continuada para os professores da sala regular de ensino, orientação às famílias e à avaliação pedagógica da criança e, quando necessário, é realizado o encaminhamento para a avaliação no CRIE. Logo, ambas as estratégias precisam ser revistas pelo CRIE.

Dessa forma, infere-se que os procedimentos adotados pelo CRIE para suprir a ausência da SRM são ínfimos diante da demanda existente, precisam ser redimensionados e ajustados principalmente com a contratação de mais professores especialistas e a destinação de recursos didáticos adequados, que respeite a especificidade da deficiência e da infância; o caminho inicial para isso é a construção do seu PPP.

Assim, acredita-se que o CRIE, diante da ausência de SRM nas UEIs, poderia potencializar seus serviços nesses espaços, em conformidade com o que orienta a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (BRASIL, 2015) para o AEE na Educação Infantil. E, para isso, a contratação de professores especializados já representaria um considerável avanço na possibilidade de atender no contexto das instituições educativas de forma mais efetiva diante de uma realidade em que vários espaços não dispõem de SRMs e também, mediante a uma configuração geográfica complexa que nem a cidade de Belém.

²⁷ Informações colhidas em 17 de setembro de 2019.

5. CONCLUSÃO

Ao longo da escrita que constituíram os capítulos desta dissertação, busquei demonstrar com base nos dados e fatos descritos, o processo instigante e curioso que marcou a construção deste texto, que se desenvolveu com o propósito de analisar as estratégias de AEE que têm sido implementadas pelo CRIE Gabriel Lima Mendes no atendimento de crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém. Para tal, dediquei-me a buscar respostas para três indagações específicas que nortearam o estudo.

A primeira, era analisar os procedimentos adotados pelo CRIE para suprir a ausência de SRM nas UEIs de Belém. Assim, constatei que o CRIE apresenta uma configuração organizacional em que define duas estratégias de atendimento destinada aos espaços que não possuem a SRM: a primeira estratégia de atendimento leva em consideração a divisão espacial por Distrito Administrativo. Inicialmente, haviam na equipe do CRIE oito professoras especializadas em AEE, em que cada uma ficava responsável por atender a demanda de crianças com deficiência oriundas dos oito Distritos Administrativos. Esse atendimento centra sua atenção na formação, assessoramento, avaliação e orientação às famílias, não havendo uma ação efetiva do professor do AEE para com a criança com deficiência. O acompanhamento da criança, é realizado no espaço das UEIs, sob a perspectiva do trabalho orientado, mas desenvolvido pela professora da sala regular. Em vista disso, é possível afirmar que esse atendimento não corresponde ao que estabelece a Resolução CNE/CEB, nº 04/2009, quanto aos elementos que constituem o AEE na Educação Básica, a exemplo da exigência legal da construção do PDI, instrumento norteador dos aspectos necessário para atender as especificidades da crianças com deficiência tanto na sala regular, quanto nos demais serviços de apoio à inclusão educacional da criança com deficiência. Esse serviço, mesmo quando pautado ao que orienta a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (BRASIL, 2015), no que diz respeito a possibilidade do desenvolvimento do AEE na Educação Infantil, pode ser realizado no contexto das instituições, precisa encontrar respaldo no que orienta a Resolução supramencionada, o que não se constatou na realidade pesquisada. A criança que está na UEI não tem uma atenção individualizada, contínua, sistematizada e dinamizada pelo professor do AEE e fica evidente que a ação do CRIE abrange aos aspectos de formação e complementação do serviço da Educação Especial nas UEIs da rede municipal e não, de fato, no AEE pelo qual a criança tem direito.

Após uma reorganização da Rede, a equipe foi reduzida para cinco professoras e por consequência, há também uma reorganização dos serviços do CRIE destinados às crianças

oriundas dos espaços que não dispõem de SRMs. Assim, temos uma segunda estratégia de AEE realizado no prédio do CRIE, na sala de Educação Infantil, sob a responsabilidade da mesma equipe de professoras que construiu um Projeto de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, mas destinado apenas para o público de crianças com deficiência matriculadas na pré-escola, que não realizavam nenhum atendimento fora o das UEIs e EMEIs. Esse atendimento, já visa uma atuação direta do professor do AEE para com a criança, cujas professoras fazem uso de instrumentos de controle do processo pedagógico por elas dinamizado, a exemplo da construção do PDI da criança.

Depreende-se dessa forma que a estratégia de atendimento no prédio do CRIE, não foi acompanhada de uma ampliação dos serviços de AEE realizados às crianças com deficiência das UEIs, mas numa lógica de substituição de um atendimento pelo outro, deixando em uma situação delicada, aquelas crianças que de alguma forma dependiam apenas das idas das professoras até os espaços, numa espécie de serviço itinerante, mesmo que sendo em forma de assessoramento, avaliação, formação e orientação às famílias. As visitas das professoras até as UEIs ficaram restritas ao surgimento de situações problemas envolvendo a família da criança.

Diante da apreensão dos dados analisados, pude constatar que os serviços de AEE ofertado pelo CRIE para as crianças com deficiência matriculadas na educação infantil municipal recebem diferentes tratamentos. As crianças com deficiência dos espaços de educação infantil de EMEIFs e UPs recebem AEE em SRMs e em alguns casos, há crianças com deficiência, oriundas de UEIs, que recebem o AEE também nesses espaços, isso motivado pelas exigências dos próprios pais, que conhecem muito bem o direito de seus filhos. E crianças, cuja famílias buscam esse serviço em instituições especializadas, de cunho filantrópico e assistencial, infere-se que seja em função das próprias limitações na oferta do AEE pela rede municipal. E finalmente, faz parte da realidade pesquisada, as duas estratégias assumidas pelo CRIE, que corresponde ao AEE de crianças realizado no contexto das instituições de Educação Infantil; e outra forma de atendimento que visa o serviço do AEE ofertado no prédio do CRIE.

É importante ressaltar que apenas as crianças na idade de pré-escola têm a possibilidade de realizar o AEE nas dependências do CRIE. Diante dessa situação, as crianças com deficiência em idade de creche ficam sujeitas a receber o atendimento itinerante numa configuração que reflete grandes limitações para sua materialização. Uma realidade que reforça o papel secundário que esse segmento educacional tem recebido no sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, respondendo a segunda pergunta da investigação, que consistiu em analisar o AEE das crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém. No qual, a pesquisa revela

que o CRIE apresenta um quadro eivado de disparidades que evidenciam a negação do direito da criança com deficiência, numa fase de extrema relevância para o desenvolvimento de suas potencialidades. Ao definir e analisar as duas estratégias de AEE que o CRIE destina à crianças das UEIs municipais, pude constatar tensões, desafios e as possibilidades de atendimento que se colocam numa estrutura que precisa urgentemente ser (re)pensada pelo poder público municipal.

No que concerne à pergunta da pesquisa: sob quais seriam as condições de oferta do AEE realizado pelo CRIE destinado às crianças com deficiência matriculadas nas UEIs municipais em Belém? Considerei como condições de oferta, os elementos que constituem o AEE na Educação Básica balizados pela Resolução nº 4/2009, bem como os indicadores de acesso e o deslocamento das crianças com deficiência matriculadas nas UEIs municipais.

Quanto ao acesso dessas crianças ao AEE, verifiquei que existe uma incompatibilidade nos dados apresentados entre as informações advindas da equipe do CRIE e o SIGA, constituindo-se dessa forma, um fator que gera dúvidas quanto à efetividade desse atendimento. Mesmo quando consideramos os dados advindos de ambas as fontes, há fortes indicativos da realização de um atendimento que não corresponde às necessidades da demanda existente.

A relação de profissionais responsáveis por realizar o AEE em forma de serviços itinerantes nas UEIs, bem como no prédio do CRIE, é ínfima diante de uma demanda que está dispersa numa complexa configuração geográfica que nem a do município de Belém. Não existe por parte do CRIE um serviço de transporte escolar que possibilite o deslocamento de crianças para receber o atendimento no prédio do Centro. Já as professoras, para se deslocarem até as UEIs contam com um veículo, que precisa ser agendado via SEMEC. Essa exigência por si só, já ocasiona inviabilidade de acesso ao referido veículo numa rotina que permita um atendimento contínuo.

Em relação às categorias de pesquisa como o PPP, o PEI e os recursos pedagógicos disponíveis pelo CRIE para realizar o AEE, pude constatar que há uma escassa atenção do CRIE em relação a esses elementos que fazem parte da formatação do AEE no contexto da escola básica, tanto no que diz respeito ao AEE realizado no Centro quanto no realizado nas UEIs.

O AEE oferecido no prédio do CRIE não encontra respaldo no que orienta os marcos normativos da área, bem como na literatura especializada no que diz respeito à realização de um atendimento que dificulta a inter-relação da Educação Especial e do ensino regular. Diferente do AEE realizado em contexto, que tende a aproximar essa relação numa ação colaborativa que possibilite uma atenção global às necessidades da criança, entendo que mediante a não existência de SRMs nas UEIs, a experiência do AEE, realizada com as devidas

alterações nos aspectos estruturais, instrumentais, de recursos humanos e pedagógicos poderiam potencializar a política municipal na área.

O CRIE não dispõe do PPP e não há, por parte do Centro, a garantia de recursos pedagógicos, o Projeto de AEE desenvolvido no CRIE foi praticamente todo financiado pelas professoras que executam esse serviço, situação que não é diferente do serviço realizado no contexto dos espaços pedagógicos, pois os recursos utilizados pelas professoras são frutos de investimento próprio, sendo necessário que elas transportem tais recursos todas as vezes que precisam utilizar.

Quanto ao PDI, a sua construção fica limitada às crianças atendidas no CRIE. Verificou-se que há nesse Plano, apenas a necessidade de uma reorganização na sua dinâmica de elaboração, entretanto, as professoras demonstraram ter ciência dessa necessidade. Em relação as crianças que são atendidas nas UEIs, essas ficam condicionadas a ter apenas uma ficha de evolução que relate aspectos da realização do seu acompanhamento pelas professoras do CRIE, não havendo a construção de PDI para essas crianças.

Desta forma, verificou se que as ações do CRIE em relação ao AEE de crianças com deficiências matriculadas nas UEIs de Belém, são irrisórias diante da demanda existente. O Centro organizou seu atendimento tendo como cerne de sua atenção o AEE realizado em SRM, focando nos aspectos da formação de professores e na avaliação educacional especializada, deixando uma parcela significativa de crianças com deficiência que estão matriculadas em trinta e seis UEIs de Belém, sem receber o AEE adequadamente. Isso, possivelmente trará prejuízos à vida acadêmica dessas crianças, pois a Rede Municipal de Ensino de Belém vai na contramão do que os especialistas da área orientam, quando deixa de oferecer numa fase essencial para a vida escolar dessas crianças, a estimulação precoce tão necessária para a consolidação de um sistema educacional inclusivo. O que fica claro, é que o CRIE, seguindo uma Política Nacional de Educação, adotou um caminho para a inclusão educacional do aluno com deficiência: o AEE realizado em SRM, com a priorização de atendimento ao aluno que está matriculado no Ensino Fundamental, destinando um atendimento de segunda categoria para as crianças advindas dos espaços que não dispõem de SRMs. É a política feita ao avesso, com a Educação Infantil negligenciada, sem que haja estratégias educacionais formalizadas e sistematizadas que promovam a estimulação que possibilite às crianças que apresentam uma diferença no processo de apreensão do conhecimento, a aquisição das habilidades necessárias a uma vida estudantil plena, que por consequência poderá causar um efeito nefasto a uma geração de crianças que terão seu desenvolvimento prejudicado.

Ao chegar ao final desta pesquisa, percebo o quanto foi para mim desafiadoras, estimulantes e proveitosas as incursões teóricas que me permitiram “olhar o mundo diferente”. Todas as leituras feitas, textos analisados, dúvidas e curiosidades levantadas no percurso deste estudo, me permitem dizer que hoje, minha condição humana muda a cada experiência teórica exercitada, minha prática educativa não é mais a mesma, um legado que levarei aprimorando para o resto dos meus dias, enquanto professora da escola pública que acredita nesse espaço como um lugar de empoderamento das classes socialmente desfavorecidas.

Assim sendo, espero que as reflexões aqui tecidas, sirvam para que nós, enquanto profissionais que fazemos a Educação do município de Belém acontecer, possamos pensar em caminhos que nos possibilitem repensar as condições do serviço de AEE que estão sendo destinados às crianças com deficiência que estão nas UEIs municipais.

Entendo e compreendo a presente pesquisa como um ponto de partida que possibilita alguns elementos problematizadores, mas reveladores de que existem caminhos possíveis a serem perseguidos; e que precisam ser por nós, sujeitos sociais de nossa história, levados ao debate político a favor de uma escola pública, gratuita, de qualidade, com acesso e permanência para todos os brasileiros. O sistema tem suas amarras, mas também tem sua válvula de escape e entendo que é a nossa organização, participação e empoderamento que permitirá que nossas vozes sejam ouvidas. E isso é tão importante quando estamos tratando do direito de nossas crianças, principalmente quando vivemos tempos difíceis de ameaças da retiradas de direitos sociais tão arduamente conquistados. O campo da Educação Especial está na pauta desse Governo antidemocrático, que anuncia implementar uma política que representa verdadeiro retrocesso ao direito educacional da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, C. B. **Deficiência física neuromotora: um estudo das políticas públicas no município de Niterói.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ALVES, R. E. A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): políticas e práticas pedagógicas. **Revista Lugares de Educação**, v. 4, n. 8, pp. 110-124, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/17798>>. Acesso em: jun. 2018.

AMARAL, M. M. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

AMORIM, G. C. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

AMORIM, P. W; GESSER, A. **As Normativas da Educação Inclusiva e os Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas na UFSC: uma análise documental.** pp. 109-127. In: POKER, R.B; MARTINS, S. E. S. O; GIROTO, C. R. M (Org), Marília/Oficina Universitária São Paulo/Cultura Acadêmica. 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf. Visitado: 17/10/2019.

BAPTISTA, C. R. A. Tornar-se: Trajetórias de alunos e Formação de Professores. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro.** São Carlos: Pedro & João, 2013.

BAPTISTA, C. R.; PEDÓ, P. M. Atendimento educacional especializado: uma análise sobre pesquisa em universidades brasileiras (2002-2012). **Caderno de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 10, v. 19, n. 37, pp. 25-38, jan/jun. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BELÉM (Município). **Relatório de Acompanhamento de Programas e Ações Municipais.** Disponível em: <<http://www.belem.pa.gov.br/transparência/wpcontent/uploads/2017>>. Acesso em: 05/08/2018.

BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 012 – CME, de 23 de maio de 2007.** Fixa as diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no sistema municipal de ensino de Belém. Belém, PA, 2007. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Res.-12_2007.pdf. Acesso em: 05/08/2018.

BELÉM, **Diário Oficial do município de Belém**. Ano XLVIII- Nº10818, 16/01/2007. Disponível em: < <http://www.cinbesa.com.br/diario/arquivos/16012007.pdf>>. Acesso em: 05/08/2018.

BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 22 – CME, de 28 de novembro de 2012**. Estabelece normas para o credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências. Belém, PA, 2012. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wpcontent/uploads/2015/08/Res.22_12.pdf. Acesso em: 05/08/2018.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação do Município de Belém: 2015-2025**. Belém, PA, 2015. Disponível em: [http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/LEI_PME-BEL% C3% 89M.pdf](http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/LEI_PME-BEL%C3%89M.pdf). Acesso em: 05/05/ 2018.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular. **Cadernos de educação**. n.º 1. Belém, 1999.

BEYER. O. H. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEYER, O. H. Integração e Inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **ver. bras. educ. espec.** Marília, julh-dez, 2002, v8,p157-168. Disponível: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/20993>> Acesso: 03/02/2018.

BEZERRA, G. F. Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a SECADI. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 7, 2013, Londrina.

BONDARENCO, P.F. Análise sobre ação da educação inclusiva de crianças da educação infantil com necessidades educacionais especiais em grupo de trabalho da ANPED(2007-2011). **RELVA**, Juara/ Mt, v.2,n1,p34-35,jan./jun.2015. Disponível<<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/788>>. Acesso: 03/02/2019.

BOGDAN. C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educacionais na educação infantil. **Rev. Bra. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, pp. 487-502, out.-dez. 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 8.069/ 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva e direito a diversidade documento orientador**. Brasília Distrito Federal, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 05/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brincar para todos**. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas de Inclusão: Educação infantil**. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Salas de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 04/2009**. Diretrizes Curriculares Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI**. Orientações sobre a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, 4 de agosto de 2015.

BRUNO, M. M. G. A política pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: **REUNIÃO DA ANPED**, 33, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década.

BRUNO, M. M. G. A Construção da Escola Inclusiva: Uma Análise Das Políticas Públicas e da Prática Pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista ambiente educação**, São Paulo, v1-n56-67, agos/dez.2008. Disponível: <https://www.google.com/search?qF-8>. Acesso, 05/05/2019.

BUENO, J.G.S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúb Comun**, São Paulo, 24(3):285-297, dezembro de 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/13144>. Acesso: 02/03/2018.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. **Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. Revista Contrapontos, v. 11, n. 3, pp. 278-287, 2011. Disponível: periodicos.fclar.unesp.br. Acesso: 18/06/2018.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, pp. 81-95, jan./jun. 2012.

CONDE, P. S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Rev. Bra. Ed. Esp.**, Marília, v. 8, n. 2, pp. 213-230, abr.-jun. 2012.

COTONHO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COSTA, V. A. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, A.M.M; COSTA, V. A; CROCHIC, J. L; PRADO, R. JACOBO, Z. (org) **Educação inclusiva e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 149-170.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/XIV SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: Snee, 2013, p. 18-36, 1 CD-ROM.

DELPRETTO, B. M. de L.; SANTOS, B. C. dos. Um contexto em transformação político-pedagógica: a articulação entre uma escola regular e um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, pp. 727-742, set/dez., 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducaoespecial>>. Acesso em: jun. 2018.

DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais: entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, pp. 237-251, jan./jun. 2013.

DINIZ, D.; SANTOS, W. **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres; Ed. UnB, 2010.

DINIZ, Nathallia Lucena. **Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem os familiares e profissionais de um município Paulista.** São Paulo. 2016.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença.** São Paulo: Paulinas, 2004.

FERREIRA, J.R.M.C. A Infância, a deficiência, e as políticas públicas- algumas singularidades históricas e educativas. In: FERREIRA, C.M.R.J; DINIZ, M; FERRAZ, C. I. (org.). **As diferenças transitam na escola mal-estar inclusão social e diversidade.** Paco editorial, p.71-88, 2016.

FRANÇA, M.G. **As complexas Tramas da Inclusão Escolar.** Paco Editorial, SP, 2016.

FREITAS, C. M; JACOB, R.N.F. Inclusão educacional de crianças com deficiência: notas do chão da escola. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v45, e186303,2019. Disponível: <http://dx.org/10.1590/s1678-4634201945186303>. Acesso: 03/03/2019.

FREITAS, Marcos (Org.). **História social da infância no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, 2ª Edição: Liber Livro Editora, 2005

GAMBOA, S. A. S. Quantidade – Qualidade: Para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS, F. J. C. (Org.). **Pesquisa Educacional: Quantidade – Qualidade.** São Paulo: Cortez, 2013. pp. 84-108.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Editora EduERJ, 2011. (Série Pesquisa em Educação)

GLAT, R; VIANNA, M. M; REDIG. A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Ciências Humanas e Sociais,** Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, pp. 79-100, 2012. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosperiodicos_2012.pdf. Acesso em: 03/03/2018.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

GOYOS, A.C.S. **O direito a libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de**

Curitiba. 2017. Dissertação de mestrado em educação Instituto de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Biblioteca Central. CD - ROM

GOMES, R. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016. pp. 72-94.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para as crianças excepcionais. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2016. pp. 277-322.

JESUS, D. M. de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa –crítica como possibilidade de instituição e práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. & JEUS, D. M. de; (orgs.). **Educação Especial** - diálogo com a pluralidade. Editora Mediação, Porto Alegre, 2008, p. 139-160.

JESUS, L. T. B. **A Criança com cegueira na educação infantil:** interação entre os contextos de desenvolvimento. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, pp. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “Especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática Pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

KASSAR, M. C. M.; RONDON, M. M. Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, pp. 27-42, 2016. Disponível em: <http://dxl.org/10.15600/2238-121x/comunicações.v23nespp27-42>.

KASSAR, M. de C. M. & MELETTI, S. M. F. Análises de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. In: **Revista de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ**, Seropédica/RJ, 2012. Disponível: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=831>. Acesso: 02/03/2018.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.** vol.27 no.96 Campinas Oct. 2006. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300009&script=sci_arttext Acesso: 03/03/2019.

LAPLANE, A. L. F. D.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação da criança com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 2, n. 7, pp. 209-227, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LEAL, C. E. G.; LUSTOSA, A. V. M. F. A formação docente para a inclusão: um olhar sobre o professor do atendimento educacional especializado. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 12, 2015, PUCPR.

LIMA, M. B. B. de. S.; DORZIAT, A. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre a prática de inclusão. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 36, 2013, Goiânia, GO.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Gabriela. **Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados**. Dourados: UFGD, 2017.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARTINS, B. A. A aceleração da criança precoce em idade pré-escolar. **Revista Diálogos e Perspectiva em Educação Especial**, v. 2, pp. 115-130, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacoespecial>. Acesso em: jun. 2018.

MARTINS, J. A Pesquisa Qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. pp. 49-58.

MATOS, N.S; MENDES, E. G. Demanda de professores decorrentes da inclusão escolar. Ver. Bras. de educação especial Marília. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2015, vol.21, n.1, pp.9-22. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>. Acesso: 02/03/2018.

MATOS, N.S; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 16, p. 35-59, maio 2014. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762>. Acesso em: 03/03/2018.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F. Indicadores educacionais sobre educação especial no Paraná. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 789-809, jul./set.2014. Disponível em: http://ufrg.br/ed_realidade. Acesso: 03/05/2018.

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29, 2010, Caxambu, MG. GT Educação Especial. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, pp. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marqueline & Mazini; ABPEE, 2014.

MENDES, E.G; MALHEIRO, C. A. L. Salas de Recursos Multifuncionais é possível um serviço de “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G; FILHO, T. A. G. (org.). **O professor e a educação inclusiva formação, praticas e lugares**. UFBA, Salvador, editora ADUFBA, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br>. Acesso, 10/06/2019. P.349-364.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. In: MILANEZ, S. G. C.; MISQUIATTI, A. R. N.; OLIVEIRA, A. A. S. (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, B. A. B.; GIROTO, C. R. M. Inclusão e Educação Infantil no Brasil. **Jornal of Research in Special Educational Needs**, v. 1, n. 16, pp. 608-613, 2016.

NICOLAU, M. L. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Políticas de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense**. Belém: ADUEPA, 2011.

OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, R. L. dos; LIMA, K. S. C. RELATÓRIO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM. Disponível em: www.oneesp.ufscar.br/hist_belem, ONEESP, 2012. Acesso em: 02/05/2019.

OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, T. R. S. Política de educação inclusiva no estado do Pará: atendimento e formação de professores. In: BATISTA, C. R.; JESUS, M. D. (Org.). **Avanços em Políticas de Inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2015. pp. 91-105.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. pp. 23-47.

OLIVEIRA, M. F. **Formação continuada para a atuação pedagógica inclusiva na educação infantil:** um estudo no Sistema Municipal de Ensino em Belém do Pará. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

OLIVEIRA, T. C. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da UFPA.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, J; GGERTSDOTTIR, R; MARINÓSSON, G.L. **Caminhos para a inclusão um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre, Artmed,2007.

PESSOA, Leiliane de Nazaré Fagundes. **Dinâmica avaliativa para a identificação de deficiência em crianças da educação infantil:** um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém – PA. Belém: UFPA, 2018.

PINHEIRO, Fernanda Costa. **A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas:** dificuldades e possibilidades. 2015. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

PINTO, Gicele Holanda da Silva Pinto. **Prática docente na perspectiva da educação infantil inclusiva:** o que a práxis revela? 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 26, n. 91, pp. 405-417, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas, práticas e processos cognitivos. São Paulo: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. E- book.

PLETSCH, D. M; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um dialogo entre praticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas.** Rio Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 18-32.

PRIETO, R. G; MALDONADO, K.S; PAGNEZ, M. In MARTINS, L. A. R; NASCIMENTO, L. PIRES; PIRES, J. (Org). **Caminhos para uma Educação Inclusiva.** João Pessoa: Ideia, 2014. pp. 49- 84.

POKER, R. B. *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. E- book

RABOCK, Daiana. **Concepções das professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos Centros de Educação Infantil.** 2016. 97 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

REBELO, A. S. O atendimento educacional especializado no Brasil: uma análise dos indicadores educacionais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2011, Londrina. **Anais...**, pp. 3400-3412.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 11, pp. 56-66, jul./dez. 2017.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

RODRIGUES, R. K. G.. **Atendimento educacional especializado na educação infantil: interfaces com os pais e professores da classe comum.** São Carlos: UFSCar, 2015.

RODRIGUES, R. K. G.; CIA, F. Caracterização das salas de recurso multifuncionais na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, pp. 75-87, set./dez. 2012.

RONDON, Marcelo Messias. **Educação Infantil e Educação Especial: os indicadores de matrículas do Estado de Mato Grosso do Sul (2011-2013).** 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Área de Concentração em Educação Social, Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

ROPOLI, E. A; MONTAN, M. T. E; SANTOS, M. T. C. T; MACHADO, R. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: UFC, 2010. E-book.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a educação especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, pp. 103-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 08 mai. 2018.

SANTOS, Fernanda Vianny Siqueira dos. **O atendimento educacional especializado na educação infantil, enquanto política pública no município de Niterói.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SANTOS, M. T. C. T. Inclusão Escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: _____.; _____. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1990.

SILVA, A. M. M.; COSTA, A. V. (Org). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, O. M. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, pp. 107-118, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: jun. 2018.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

SILVEIRA, A. A.D; PRIETO R.G. **Inclusão, educação especial e poder judiciário: do direito a usufruir direito**. RBPAAE, v,28,n,3,p.719-737. set/dez.2012.Disponível em: <https://www.google.com/search?q=SILVEIRA%2C+A.+A.D%3B+PRIETO+R.G.>737%2C+set%2Fdez.2012.&aqs=chrome..69i57.1528j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 06/2018.

SOARES, A. L; CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOEIRA, A. A.R. **Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado e crianças de zero a três anos de idade**. Brasília: CAPES, 2015.

SOUZA, N. N. de. **Inclusão escolar da criança pequena com necessidades educacionais especiais: concepções de mães, educadoras da educação infantil e de professores do atendimento educacional especializado**. 2013. 181 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SOUSA. C. F; PRIETO, R. G. Educação Infantil e Educação Especial: Contribuições para a inclusão escolar. In: FRANCO, M.A.M; GUERRA, L.B. **Práticas em contextos de inclusão**. 1. Ed. Jundiaí, SP: Paco,2017. p. 13-32.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

TETZCHNER, S. *et al.* Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, pp. 151-184, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 08 mai. 2018.

TRINDADE, Telma Cristina dos Santos. **Estudo de uma amostra de 40 escolares do Ensino Infantil em Atendimento Educacional Especializado no Município de Mauá, São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

VICTOR, S. L. A criança com deficiência: um estudo sobre infância, cultura, inclusão e subjetividade. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO**, 16, 2012, Campinas.

VIEIRA, C. M. Sentimentos infantis em relação à deficiência intelectual: efeitos de uma intervenção. **Psicologia, ciências e profissão**, 35(2), pp. 423-436, 2015.

VIZENTINI, Ieda Aparecida Barros. **Análise da estimulação de defasagens no desenvolvimento de crianças em berçários**: um estudo de caso. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

XAVIER, Suzana Maria Webber. **Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual**: um compromisso presente desde a educação infantil. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA EQUIPE TÉCNICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CRIE

Data da entrevista: _____

Tempo de duração: _____

- 1- Como esta estruturado pelo CRIE, o atendimento educacional especializado das crianças com deficiência matriculadas nas Unidades de Educação Infantil de Belém?
- 2- Fale sobre as estratégias adotadas pelo CRIE para promover o atendimento das crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém?
- 3- Sabendo -se que nas unidades de Educação Infantil não existem sala de recurso, como o CRIE supre a ausência desse recurso do AEE realizado com as crianças da educação infantil?
- 4- As Diretrizes Operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica orientam que quando o AEE for realizado em centro de atendimento educacional especializado publico ou privado, este deve organizar o seu Projeto Político Pedagógico. Fale sobre o Projeto Político Pedagógico em vigor no CRIE?
- 5- Fale sobre os recursos pedagógicos disponíveis no CRIE para promover o AEE realizado com as crianças da educação infantil?
- 6- Fale sobre o Plano de AEE utilizado pelo CRIE para promover o atendimento das crianças com deficiência matriculadas nas unidades de educação infantil de Belém?
- 7- Fale acerca do perfil dos professores e demais funcionários que fazem parte da equipe do CRIE que esta responsável pela realização do AEE das crianças com deficiência matriculadas nas Unidades de Educação Infantil de Belém.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, intitulada “O atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: um estudo no centro de referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes” desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica da Universidade Federal do Estado do Pará (PPEB/UFPA), a qual que tem por objetivo analisar as estratégias de atendimento educacional especializado realizadas pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes para o atendimento educacional especializado de crianças com deficiência matriculadas nas Unidades de Educação Infantil de Belém.

O estudo se desenvolverá por meio da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso; os dados serão obtidos por meio da análise documental e entrevistas semiestruturadas com uso de audiogravação.

Esclarecemos, também, que a participação é *voluntária*. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos ainda, que o uso dos áudios gerados por meio das entrevistas será estritamente para fins do proposto na pesquisa.

Ciente que recebi todas as informações e sanei minhas dúvidas quanto ao uso dos dados coletados por meio desta entrevista.

Nome completo do pesquisado

Acadêmico/ Pesquisador: Michelle Rodrigues Gomes

Genylton Odilon Rego da Rocha