



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA

**PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Carlos

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA

**PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Ariela Rios Vilaronga.

Apoio: CNPq.

São Carlos

2021

Costa, Juliane Dayrle Vasconcelos da

Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil / Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa -- 2021.

187f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Carla Ariela Rios Vilaronga

Banca Examinadora: Enicéia Gonçalves Mendes, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Bibliografia

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Rede de apoio. I. Costa, Juliane Dayrle Vasconcelos da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa, realizada em 27/04/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (UNIFESSPA)

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

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

À minha amada mãe Maria Luciene Vasconcelos da Costa, meu maior exemplo de profissão, amor e dedicação. Obrigada pelo incentivo, parceria e compreensão ao longo da trajetória. Ao meu pai Juvenal José da Costa, um homem simples que sempre reforçou a importância da humildade, caráter e honestidade, pilares básicos para essa tão sonhada conquista.

AGRADECIMENTOS

Ninguém é tão bom quanto todos nós juntos!

Não poderia iniciar meus agradecimentos sem mencionar Deus, que foi fraterno, bondoso e protetor durante a escolha e trajetória trilhada, sem Ele nada sou.

A minha família, em especial Luciene, minha mãezinha, Juvenal meu pai, e meus maninhos Dayse e Deyvid, que nunca mediram esforços para me apoiar, compreender (mesmo sem entender), reconhecer e aceitar as ausências. Não foi fácil, mas conseguimos, essa vitória é nossa.

Agradeço também à minha querida parceira, companheira, amiga e orientadora Profa. Dra. Carla Vilaronga, obrigada por ter me escolhido e me acolhido. O meu crescimento acadêmico é fruto do seu modo amoroso de orientar, obrigada por nunca desistir de mim.

Aos meus amigos do Pará, aqui representados por: Adriele, Syane, Karla, Cleicinha, Vivi, Jessé, Diellen, Joyce, Jéssica, Marquinhos, Pamela, Takashi, Carla, Natasha, Leno, Pati, dentre outros que me apoiaram e lançaram energias positivas para que tudo desse certo, e deu!

Ao PPGEEES, aos professores e colegas por todo conhecimento e experiência compartilhada, aqui estando como representantes docentes: Cristina Lacerda, Gerusa Lourenço, Fabiana Cia, Leonardo Cabral, Rose Orlando e Mey Van Munster, e discentes: Josana, Angelina, Letícia, Geisa, Adrieli, Bia, Isabela, Camila, Emille, Bruna, Luísa, Thálita e Viridiana.

Aos meus seletos grupos “Nata no ar” composto por Mamary, Jéssica, Paula, Thatá e Lu e as “Camponesas” formado por Mari, Josivan, Gabi, Lu e Natany, vocês são sensacionais e me mostraram na prática que viver não cabe no Lattes.

As amizades que São Carlos me proporcionou, representadas por Sofia e Bia, agradeço por compartilharem a casa, a vida e os sonhos e ao Igor, por sempre me apoiar, ajudar e acreditar.

A minha irmãzinha de pesquisa, Ana Momesso. Ana, eu aprendi tanto com você, que não caberia nesta dissertação, você é luz, é amor, Deus foi muito bom comigo, por me presentear com sua amizade, obrigada por tudo que vivemos.

Ao meu amado grupo de pesquisa, GP – FOREESP, que foi um pilar de sustentação e exemplo de parceria colaborativa durante esses dois anos do mestrado, não imagino como seria minha trajetória na pesquisa sem ter cruzado o meu caminho com vocês.

A banca de avaliação desse estudo, Enicéia Mendes e Lucélia Rabelo, a quem eu

externo meu profundo agradecimento e respeito, minhas maiores referências da área, as contribuições foram de imensa importância para meu estudo.

Não poderia deixar de finalizar esses agradecimentos sem mencionar os meus participantes, que se fizeram presentes, discutiram, interagiram e refletiram, construindo, junto comigo e minha orientadora, esta pesquisa.

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
(Cora Coralina).

RESUMO

Além do ingresso, também se faz necessária a garantia da permanência, participação e o aprendizado dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Para isso, as pesquisas recomendam a oferta de variados tipos de serviços de apoio, que estejam de acordo com as potencialidades, necessidades e especificidades de cada indivíduo. A provisão de variados tipos de serviços demanda um leque de profissionais, formando redes de apoio à inclusão escolar, que atuando em parcerias, com papéis definidos e claros, devem buscar objetivos comuns, para garantir os serviços necessários à escolarização do PAEE. O presente estudo teve como objetivo geral, descrever e caracterizar a rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) descrever quais eram os profissionais que compunham a rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil e b) analisar os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais que atuavam na educação infantil com estudantes PAEE. O estudo com abordagem qualitativa, do tipo descritivo, teve delineamento de estudo de caso, de uma rede municipal de cidade de médio porte do estado do Pará. Participaram do estudo 32 profissionais, a saber: uma coordenadora de educação especial; quatro assessores de educação especial; três profissionais da equipe multiprofissional; sete responsáveis pela equipe gestora; quatro professores de sala comum; três professores de educação especial e 10 profissionais de apoio à inclusão escolar, atuantes na rede municipal de ensino, na educação infantil, com crianças PAEE. Os instrumentos de coleta de dados foram: um questionário de caracterização; quatro roteiros semiestruturados de entrevistas individuais e quatro roteiros semiestruturados de entrevistas com grupos focais. O delineamento da pesquisa teve três etapas: encaminhamentos éticos e iniciais; conhecendo o lócus, os profissionais e os papéis atribuídos aos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar e por fim, identificação dos papéis desempenhados. Após a coleta, os dados foram transcritos e revisados, e posteriormente analisados de forma qualitativa, através de eixos temáticos, intitulados com os nomes das categorias dos profissionais participantes. Como resultados finais, foi identificada a presença de diferentes categorias de profissionais atuantes no apoio a estudantes PAEE da educação infantil deste município. Todavia, ter um número significativo de atores não significa que haja atuação orquestrada e parcerias colaborativas. De modo geral, concluiu-se que se faz necessária a definição clara dos papéis dos profissionais estudados, como estratégia para diminuir as sobrecargas de trabalhos e desvios de funções.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Infantil. Redes de Apoio. Papéis Profissionais.

ABSTRACT

Beyond the entry, it is also necessary to ensure the permanence, participation, and learning of students from the Target Public of Special Education (TPSE) in all levels, steps, and modalities of teaching. For this, the research recommends the offer of various types of support services, according to the potentialities, needs, and specificities of each person. The provision of various types of services demands a range of professionals, forming support networks for school inclusion, that acting in partnerships, with defined and clear roles, should seek common objectives, to ensure the necessary services to the schooling of the TPSE. The present study had as main objective, to describe and characterize a support network for school inclusion in children's education. As specific objectives pretended to: a) describe which professionals formed the support network for school inclusion in early childhood education and b) analyze the roles assigned and executed by these professionals who worked in child education with students TPSE. The study with qualitative approach, of descriptive type, had case study delineation, of a municipal network of a medium-sized city in the state of Pará. Thirty-two professionals participated in the study, including: one special education coordinator; four special education advisors; three professionals from the multiprofessional team; seven responsible for the management team; four common room teachers; three special education teachers and ten support professionals for school inclusion, acting in the municipal education network, in early childhood education, with TPSE children. The data collection instruments were: a characterization questionnaire; four semi-structured scripts of individual interviews and four semi-structured scripts of interviews with focus groups. The research design had three steps: ethical and initial referrals; knowing the locus, the professionals and the roles attributed to the professionals in the support network for school inclusion and finally, identification of the roles performed. After collection, the data were transcribed and reviewed, and then analyzed qualitatively, through thematic axes, titled with the names of the categories of the participating professionals. As end results, it was possible to identify the presence of different categories of professionals working in the support to students TPSE of the early childhood education of this municipality. However, having a significant number of actors does not mean that there is orchestrated performance and collaborative partnerships. In general, it is concluded that a clear definition of the roles of the professionals studied is necessary, as a strategy to reduce work overloads and deviations of functions.

KEY-WORDS: Special Education. Early Childhood Education. Support Networks. Professional Roles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Proposta de profissionais componentes da rede de apoio à inclusão escolar	54
Figura 02 - Categorias atuantes com estudantes PAEE da Educação Infantil de acordo com a coordenadora da Educação Especial	67
Figura 03 - Esferas profissionais constituintes da rede de apoio à inclusão escolar	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Profissionais da rede de apoio à inclusão da Educação Infantil e participantes do estudo	58
Quadro 02 - Descrição dos participantes da pesquisa	59
Quadro 03 - Instrumentos da pesquisa	62
Quadro 04 - Documentos normativos municipais com relação a Educação Especial	66
Quadro 05 - Coleta de dados Equipe Multiprofissional	68
Quadro 06 - Coleta de dados grupos focais	70
Quadro 07 - Coleta de dados online	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEES	Coordenadoria de Educação Especial
CMPDI	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESSP	Equipe Sociopsicopedagógica
GEIRA	Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica
GP-FOREESP	Grupo de Pesquisa de Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PAIE	Profissional de Apoio à Inclusão Escolar
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEEs	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPGEEsp	Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial

PROFEI	Programa de Mestrado Profissional de Educação Inclusiva
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1. INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL	25
1.1. Contextualização histórica da educação infantil brasileira	25
1.2. Transversalidade da educação especial na educação infantil	30
2. REDE DE APOIO E DEFINIÇÃO DE PAPÉIS PROFISSIONAIS PARA À INCLUSÃO ESCOLAR	39
2.1. Colaboração escolar e formação de redes de apoio à inclusão de estudantes PAEE	39
2.2. Definição de papéis dos atores presentes no contexto de inclusão escolar	46
3. MÉTODO	55
3.1. Local	55
3.2. Participantes	58
3.3. Instrumentos de coleta de dados	62
3.4. Procedimentos Preliminares e Coleta de Dados	65
3.4.1. Encaminhamentos éticos e iniciais	65
3.4.2. Etapa I: Conhecendo o lócus, os profissionais e os papéis atribuídos aos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar	66
3.4.3. Etapa II: Identificando os papéis desempenhados	67
3.4.3.1. Entrevistas individuais presenciais	68
3.4.3.2. Entrevistas com grupos focais	69
3.4.3.3. Entrevistas individuais virtuais	70
3.5. Transcrição e análise de dados	71
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	72
4.1. Coordenadoria de Educação Especial	72
4.1.1. Público Atendido e locais de atuação.	73
4.1.2. Atribuições teóricas e funções desempenhadas	74
4.1.3. Parcerias realizadas e desejadas	78
4.1.4. Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para a CEES	79
4.2. Equipe multiprofissional	80
4.2.1. Público atendido e locais de atuação	80
4.2.2. Atribuições teóricas e funções desempenhadas	81
4.2.3. Parcerias realizadas e desejadas	84
4.2.4. Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para a Equipe Multiprofissional	85
4.3. Equipe gestora	85
4.3.1. Atribuições teóricas e funções desempenhadas	86
4.3.2. Parcerias realizadas e desejadas	89
4.3.3. Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para a equipe gestora	90
4.4. Professor de sala comum	91
4.4.1. Público atendido	92
4.4.2. Atribuições teóricas e funções desempenhadas	92
4.4.3. Parcerias realizadas e desejadas	95
4.4.4. Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para os professores de sala de comum.	95
4.5. Professor de Educação Especial	96

4.5.1	Requisito e forma de lotação	97
4.5.2	Serviço de apoio à inclusão escolar.....	98
4.5.3	Locais de atuação	99
4.5.4	Atribuições teóricas e funções desempenhadas.....	100
4.5.4.1	<i>Identificação/elegibilidade dos estudantes PAEE na educação infantil</i>	108
4.5.4.2	<i>Encaminhamentos intersetoriais</i>	109
4.5.4.3	<i>Estimulação precoce do PAEE</i>	110
4.5.5	Parcerias realizadas e desejadas	111
4.5.6	Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para os professores de educação especial	113
4.6	Profissionais de apoio à inclusão escolar	114
4.6.1	Mediador	119
4.6.1.1	<i>Locais de atuação e público atendido</i>	119
4.6.1.2	<i>Atribuições teóricas e funções desempenhadas</i>	122
4.6.1.3	<i>Parcerias realizadas e desejadas</i>	127
4.6.1.4	<i>Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para os mediadores</i>	128
4.6.2	Cuidadores	129
4.6.2.1	<i>Locais de atuação e público atendido</i>	129
4.6.2.2	<i>Atribuições teóricas e funções desempenhadas</i>	130
4.6.2.3	<i>Parcerias realizadas</i>	132
4.6.2.4	<i>Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para os cuidadores</i>	134
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
	APÊNDICES	153
	ANEXOS	184

APRESENTAÇÃO

Diversos foram os motivos que me impulsionaram a realizar e buscar trilhar uma jornada tão linda que foi fazer uma Pós-Graduação em Educação Especial, neste caso, o mestrado, em outro estado, localizado em outra região, em uma cidade a mais de 2.000 km de distância da minha concepção de lar.

A Educação Especial, o indivíduo Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), era algo já notado por mim desde a infância e evidenciado na adolescência. Lembro-me muito bem que o momento mais desafiador foi quando fiz dois amigos Surdos, que eram irmãos e todos os dias íamos juntos para a escola no mesmo ônibus. Aprendi muito com eles!

No ano de 2015, já estava na faculdade e por incentivo de Tiago Tabayara, meu amigo e colega da graduação, nos matriculamos em um curso básico de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Foi uma “missão” tentar aprender uma nova língua, pois, já estudava inglês e espanhol, mas neste caso, reconhecia a importância e compromisso de aprendê-la, pois, não se tratava de uma língua estrangeira, mas sim, de mais uma das línguas oficiais do meu país. Porque como sabemos, o Brasil é um país multilinguista.

A partir desta experiência, me senti mais motivada e optei por buscar mais conhecimentos sobre a temática, e no ano seguinte, decidi participar de um curso intensivo de LIBRAS promovido pelo professor Rubens Faro. Além de um excelente professor, por quem tenho imensa admiração, é um militante Surdo da Universidade Federal do Pará no *campus* que eu estudava, aprendi muito com ele durante e após o curso.

Contudo, ainda não estava satisfeita, sentia a necessidade de me debruçar mais sobre o tema e ampliar as discussões para outros públicos, bem como me envolver nas discussões educacionais voltadas ao PAEE. Por indicação de outra amiga, Jodelma Reis, ainda em 2016, comecei a participar de grupos de pesquisas sobre diversidade e inclusão, sendo o principal deles, o Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA).

Com a participação no GEIRA, eu tive a oportunidade de realizar a produção de um artigo acadêmico para ser apresentado no VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (CBEE). O CBEE foi o divisor de águas na minha vida acadêmica, pois foi nesse evento que tive a oportunidade de conhecer referências nacionais da área, dentre elas, Enicéia Mendes e Cristina Lacerda, que por meio das discussões vivenciadas, me fizeram repensar o meu papel social e me integrar na luta em favor da educação de qualidade para todos.

No início do ano de 2017, fui selecionada em um processo seletivo promovido pelo GEIRA para ser bolsista do projeto intitulado “Formação Docente para Inclusão de Alunos da Educação Especial na Educação Superior”, coordenado pela professora Ms. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes, que posteriormente foi minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Como bolsista, tive a riquíssima oportunidade de conhecer mais sobre o histórico das lutas enfrentadas pelas pessoas que não apresentam o perfil predominantemente estabelecido pela sociedade. Além disso, pude conhecer sobre os direitos das pessoas com deficiência, concedidos por meio de muita luta e acordos internacionais.

No projeto e no GEIRA, fui agraciada por diversas experiências que somaram para minha vivência, os debates, reuniões, eventos, organização de eventos, monitoria de disciplina, oficinas e minicursos ofertados e o melhor de tudo, as amizades feitas com pessoas que há anos já estudavam a educação especial. Dentre elas, gostaria de citar: Cleice, Karla, Jéssica, Viviane, Giovane, Cleidinei, Rapha, Vany, Karina e os demais, sempre disponíveis a partilhar as construções e desconstruções que tiveram ao longo do processo.

Em 2017, realizei também a produção do meu TCC, com o título “*Perfil del profesor de Español para la inclusión del Público Alvo de la Educación Especial en la UFPA - Castanhal*” sob a orientação da professora Raphaella e coorientação do professor Michel. Foi bem difícil, pois, eu estava inserida em um período delicado na minha vida pessoal o que fez com que fosse mais desafiador do que eu pensava. Por outro lado, foi o pontapé que eu precisava para reconhecer que eu não poderia parar por ali.

Em 2018, após finalizar a graduação, iniciei uma especialização em Atendimento Educacional Especializado, e em seguida recebi a proposta de ser acompanhante terapêutica, de uma criança de três anos com autismo, em uma escola privada. Foi uma experiência ímpar, principalmente porque atuava junto com uma equipe multiprofissional formada por um psicólogo, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional e uma pedagoga especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Através deles, conheci muitos outros profissionais e participei de formações e projetos voltados ao atendimento de crianças pequenas com deficiência.

Neste mesmo ano fui contratada pela rede municipal da cidade para atuar como profissional de apoio à inclusão escolar em uma creche, com uma criança de três anos ainda não diagnosticada. Nessa escola também vivenciei parcerias inesquecíveis, como por exemplo, com as professoras da sala comum Jaque e Luciana, e com as professoras de projetos Natasha e Katiane, foram momentos de muita troca e aprendizado.

No segundo semestre de 2018, recebi por meio de uma mensagem, em um grupo do *WhatsApp*, o edital do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial ofertado pela Universidade Federal de São Carlos. Foi paralisante, e senti que aquele era o momento, que aquela seria a oportunidade para que as inquietações que emergiram durante a graduação e a prática, fossem solucionadas. Sem pensar duas vezes, mandei mensagem para a Vany, vice coordenadora do GEIRA, e que havia também realizado Mestrado em Educação Especial nessa universidade, sob orientação da professora Fabiana Cia. A Vany foi minha madrinha, guiou-me durante o processo e acima de tudo, acreditou que seria possível.

Diante desse breve histórico, faço uso de uma frase que uma colega chamada Jéssica Santos sempre fala, fui “presenteada pelo universo”. Tive a felicidade de ser aprovada e ser aceita pela professora Dr^a. Carla Vilaronga, a quem já admirava e “tietava” nas redes sociais, antes mesmo de ter pensado que iria enfrentar essa jornada incrível que foi entrar na pós-graduação. Também fui acolhida pelo Grupo de Pesquisa de Formação em Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), coordenado pela professora referência Enicéia Mendes.

Durante os anos de 2019 e 2020 vivenciei disciplinas, eventos, discussões, cursos, palestras assistidas e ministradas, enfim, inúmeras experiências que me ajudaram a compreender que eu havia realizado a escolha certa, e que eu me encontrara na pesquisa. Descobri ao longo do processo também que as respostas que eu almejava quando entrei não existem. Na verdade, elas são problematizações que serão vivenciadas e repensadas a cada novo contexto que eu estiver presente.

*“Eu sinto falta da minha casa
Minha mãe sente minha falta
Tudo bem, essa é a vida que eu escolhi
Desde pequeno falam que eu sou curioso
Quem me viu quem me vê
Fala que eu nunca cresci
Não tenho medo de errar
Só medo de desistir
Mas tenho vinte e poucos
E não vou parar aqui
Quem te ensinou a sonhar?
Quem te ensinou a sonhar?”*

(LAGUM, 2020).

INTRODUÇÃO

Por meio de perspectivas e tendências internacionais, interpretadas no contexto nacional, reforçada por meio dos movimentos sociais e oficializada por atos normativos (leis, decretos, resoluções etc.), a educação tornou-se direito de todos. Dentre os principais documentos que exerceram força diante dessa perspectiva, tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1947); Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Declaração de Guatemala (UNESCO, 1999), Declaração de Incheon (ONU, 2015), entre outras que reafirmaram a importância da escolarização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹, buscando assegurar a aprendizagem e a participação de todos.

Visando benefícios econômicos, o Brasil, ao tornar-se signatário de tais instrumentos internacionais, assumiu diversos compromissos em favor da educação para todos, comprometendo-se a executar transformações que perpassaram desde a elaboração das próprias normativas, neste viés, até a tentativa da construção de ações efetivas no chão das escolas (RAIOL; COSTA; GUIMARÃES, 2021).

Conseqüentemente, com a garantia legal (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2008, 2015) somada à repercussão dos movimentos sociais de educação inclusiva (MENDES, 2006), foi verificado o aumento da matrícula dos estudantes PAEE nas salas comuns, nos diferentes níveis, modalidades e etapas de ensino (BRASIL, 2008; CAPELLINI; ZERBATO, 2019; MENDES, 2006). Todavia, discute-se que garantir somente o ingresso não é suficiente, faz-se necessário assegurar também a permanência, participação e aprendizagem até os níveis mais elevados de ensino (MENDES, 2006; EBERSOLD; CABRAL, 2016).

Desde o início dos anos 2000, Januzzi (2004) já alertava que para atender os estudantes PAEE, desde a educação infantil, ao longo do processo educacional, as escolas precisariam modificarem-se, para, assim, ofertar educação de qualidade para todos. Corroborando com o apresentado, sobre a importância dessas modificações, Mendes (2010) destacou que diversos são os fatores que podiam dificultar uma efetiva política de inclusão escolar, dentre eles: escassez de recursos humanos e materiais, ausência de contratação de professores e profissionais e a necessidade de oferta de serviços diversificados que contemplem as reais necessidades dos estudantes.

¹ Refere-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, atualmente considerados Público Alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008, 2015).

Embora tais apontamentos tenham mais de uma década de publicação, ainda são atuais, sendo reconhecidos a falta de recursos e serviços mínimos, constatados tanto na literatura científica, quanto no chão das escolas (CALHEIROS, 2019; CAPELLINI; ZERBATO, 2019; LOPES, 2018). Realidade que precisa urgentemente ser mudada para garantir oportunidades educativas a esses estudantes.

Diante dessa perspectiva de oferta de serviços, como estratégia política para assegurar além da matrícula, também o aprendizado dos estudantes PAEE, o governo federal criou e passou a ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE corresponde a um serviço de apoio aos estudantes PAEE, garantido por meio do decreto nº 6.571/2008, que posteriormente foi substituído pelo decreto nº 7.611/2011 que trata o AEE como um serviço de oferta gratuita, a ser realizado em Salas de Recurso Multiprofissionais (SRM), preferencialmente nas redes regulares de ensino, no contraturno em que o aluno PAEE está matriculado na classe comum, com vista a minimizar as dificuldades encontradas no processo de escolarização dessa população (BRASIL, 2011).

Contudo, esse atendimento, como forma de favorecer o ensino do PAEE, numa perspectiva de inclusão escolar, ainda se faz insuficiente, sendo necessária uma reestruturação do AEE, ampliando sua oferta para além do atendimento extraclasse comum nas SRM, visto que optar por um modelo tamanho único de serviço não é suficiente para atender toda a diversidade que é presente nas escolas (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019; MENDES, 2019).

No que tange aos estudantes PAEE, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam que esse tipo de apoio, como está sendo realizado, dificulta a aproximação entre os professores de educação especial que atuam nas SRM com o professor de classe comum, impossibilitando que juntos realizem a construção de um trabalho colaborativo uniforme que beneficie o aprendizado do aluno.

Devido à diversidade das demandas de estudantes PAEE, faz-se necessária a efetivação de uma rede de diferentes serviços de apoio que possam contemplar as necessidades educacionais diferenciadas desses estudantes dentro das classes comuns. Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) destacam outros serviços de apoio à inclusão, além do mencionado anteriormente, sendo eles: serviço itinerante, consultoria colaborativa, ensino colaborativo ou coensino. Esses diferentes modelos de serviços mencionados são alternativas propostas que buscam favorecer a permanência e a participação dos estudantes PAEE nas escolas comuns. Os modelos apresentam como premissa o trabalho em parceria, ou seja, para

que sejam efetivos esses serviços, faz-se necessário que os profissionais e professores trabalhem juntos, buscando de forma articulada minimizar as barreiras existentes no ensino.

Entretanto, a oferta de diferentes serviços, requer o envolvimento de diferentes profissionais, formando redes de apoio à inclusão escolar, a fim de que juntos busquem melhores alternativas para beneficiar esse público. Contribuindo com esse viés de trabalho em parceria, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) ressaltam que os professores não devem trabalhar sozinhos e sim em pequenas equipes, com envolvimento de distintos profissionais, nas quais o trabalho e a responsabilidade sejam compartilhados e possam caminhar ao encontro da qualidade de ensino. Tais perspectivas pretendem romper com as culturas tradicionalistas de trabalhos solitários que se perpetuam há anos para que sejam fortalecidas propostas colaborativas (SILVA, 2020).

Visando a melhoria da qualidade para o atendimento dos estudantes PAEE, demandas e suportes adicionais devem ser considerados pelos professores e profissionais, de acordo com as especificidades de cada aluno, considerando aspectos tais como: faixa etária, questões socioeconômicas, nível de escolaridade, dentre outros.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), a escolarização da criança PAEE deve ser iniciada na educação infantil, visto que, nessa etapa de ensino, os estudantes têm acesso a estímulos e formas de comunicação diversificadas que favorecem seu desenvolvimento.

Figueiredo (2000) destaca que a educação infantil é a porta de entrada para a inclusão escolar, em virtude desse nível ser marcado pelas aquisições, dentre elas: linguísticas, atitudinais, afetivas, sociais e psicomotoras. Mendes (2010) ressalta que:

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se forem adquiridos neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridos mais tarde (MENDES, 2010, p. 48).

O presente estudo parte da premissa da importância de intervenções educacionais precoces que visem favorecer o desenvolvimento das crianças pequenas, e para isso todos os diferentes atores, incluindo a família, profissionais da saúde e da escola, precisam trabalhar juntos, desenvolvendo parcerias, com objetivos mútuos em prol do desenvolvimento das crianças pequenas PAEE.

Assim, considerando que a inclusão escolar pressupõe o trabalho colaborativo de vários atores, formando redes de apoio à inclusão escolar, é preciso questionar se há atuação em parceria desses profissionais nas escolas de educação infantil? Em caso positivo, como ela

ocorre? E quais são os profissionais e que papéis desempenham na escolarização de crianças pequenas PAEE?

Ressalta-se que essa temática apresenta características emergentes, visto que a definição de papéis de profissionais é um tema pouco abordado na literatura brasileira e necessária para a atuação deles com maior clareza, o que poderá influenciar, conseqüentemente, na prática com mais qualidade. Assim, o estudo buscou contribuir para a ciência nacional da área da educação especial, especificamente sobre a compreensão e definição de rede de apoio à inclusão escolar, e definição de papéis dos diferentes profissionais que atuam no apoio à escolarização de estudantes PAEE.

A investigação ocorreu em um município do estado do Pará, que apresentava, em 2019, 800 estudantes considerados PAEE (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2019)², e conseqüentemente um número significativo de profissionais e professores para atendê-los. A pesquisa apresentou como objetivo geral descrever e caracterizar a rede de apoio à inclusão escolar da educação infantil. Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- Descrever quais eram os profissionais que compunham a rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil;
- Analisar os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais que atuavam na educação infantil com estudantes PAEE

O relato do presente estudo foi estruturado em quatro capítulos, o primeiro deles versou sobre as **Interfaces da educação infantil e especial**, apresentado em dois subcapítulos, um intitulado “Contextualização histórica da educação infantil brasileira”, que abordou o processo histórico da constituição da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, principais normativas norteadoras, bem como pesquisas que apresentassem como *locus* as creches e pré-escolas, estudos que protagonizaram as crianças pequenas de zero a cinco anos, além dos profissionais que atuam com esse público. No segundo subcapítulo, nomeado “Transversalidade da educação especial na educação infantil”, é feito um diálogo entre aspectos relevantes sobre a inclusão escolar e a educação das crianças pequenas, por meio de documentos oficiais e literatura sobre os temas, abordando principalmente aspectos sobre estimulação precoce, possibilidades e desafios da escolarização de crianças PAEE em salas comuns.

O segundo capítulo, **Rede de apoio e definição de papéis para a inclusão escolar**, foi

² Tendo em vista o anonimato da pesquisa, o nome do município investigado neste estudo não será revelado, contudo quando houver menção será citado como MUNICÍPIO INVESTIGADO, seguido do ano do documento citado.

subdividido em dois tópicos, o primeiro designado “Colaboração escolar e formação de redes de apoio à inclusão escolar de estudantes PAEE”, que aborda sobre a constituição de redes de apoio no contexto educacional e a importância da formação destas redes para a inclusão educacional dos alunos PAEE. O segundo, “Definição de papéis dos atores presentes no contexto de inclusão escolar”, visou apresentar as definições legais e científicas sobre os papéis dos diferentes sujeitos que atuavam nas esferas intra e extraescolar, dando ênfase às categorias: equipe gestora, professores (de ensino comum, especial e bilíngue), profissionais de apoio à inclusão escolar, equipe multiprofissional e demais profissionais que atuavam direta e indiretamente no apoio à escolarização dos estudantes PAEE.

O terceiro capítulo tratou do **Método** e apresentou a caracterização da pesquisa, local pesquisado, participantes investigados, etapas do estudo, procedimentos de coleta e análise dos dados, instrumentos, entre outros aspectos.

No quarto capítulo, intitulado **Resultados e discussões**, coração deste estudo, foram organizados seis tópicos, de acordo com os grupos profissionais pesquisados, sendo eles: coordenação de educação especial; equipe multiprofissional; equipe gestora; professor de sala comum; professor de educação especial e profissionais de apoio à inclusão escolar.

Por fim, foram apresentadas, ao término desta produção, as **Considerações finais** deste estudo, destacando as conclusões identificadas a partir da análise e discussão dos dados, dificuldades encontradas, bem como sugestões de estudos posteriores.

1. INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL

Este capítulo abordará sobre a educação infantil e especial, e foi constituído por duas seções, a primeira tratou de uma breve contextualização histórica da educação infantil no país, percorrendo sobre as mudanças conceituais, influências, principais documentos normativos somado ao que se produz na literatura da área, visando a oferta da educação com qualidade para os bebês e crianças pequenas. A segunda seção apresentou aspectos específicos da inclusão escolar dos bebês e crianças pequenas PAEE e os diálogos entre instrumentos legais e o que vem sendo constatado nas produções contemporâneas sobre o tema.

1.1. Contextualização histórica da educação infantil brasileira

A educação formal das crianças pequenas é (pre)ocupação recente no contexto mundial, visto que, durante muitas décadas o ensino e cuidado desses sujeitos era designado como responsabilidade das famílias, isentando o Estado e as autoridades na oferta desse serviço, e conseqüentemente tornando-se privilégio das classes mais abastadas (TELES, 1999).

Kramer (2019) destaca que as mobilizações relacionadas ao reconhecimento da infância, propriamente como é tida na atualidade, foram geradas dentro das classes médias, durante o contexto histórico e social moderno, após a redução da mortalidade infantil e após expressivas mudanças no cenário científico, econômico e social. Contudo, a infância revelou-se como um problema de cunho social, durante a revolução industrial, por intermédio de dois principais fatores, a entrada da mulher no mercado de trabalho e os altos índices de crianças em situações de vulnerabilidade socioeconômica (CARNEIRO, 2012; KRAMER, 2006; 2019), ocasionando, assim, a necessidade da criação de alternativas emergentes, desencadeando, com isso, a construção de espaços para o acolhimento dessas crianças.

As primeiras iniciativas para a educação das crianças pequenas, deram-se de forma ainda muito lenta e isolada, a princípio como uma prática puramente assistencialista e filantrópica articulada aos interesses de minorias, como empresários, médicos e religiosos (KUHLMANN JR., 2010). Observou-se então que esses espaços eram vistos como abrigos para crianças desfavorecidas, interpretação que é recorrente nos dias de hoje.

No Brasil, a educação infantil, nomenclatura utilizada atualmente para representar a educação elementar das crianças pequenas, ainda apresenta extremos desafios para desvincular-se da assistência social, associação realizada desde sua criação até tornar-se, hoje,

a primeira etapa da educação básica (KRAMER, 2019).

No ano de 1975, ocorreu a primeira ação legítima do Estado, por meio do Ministério da Educação (MEC), voltada à educação infantil, em que foi implantada a coordenação de educação pré-escolar, subpasta do governo federal, responsável pelas ações educacionais para as crianças de quatro a seis anos de idade. Contudo, verificou-se que o poder público apresentava grandes dificuldades na elaboração de políticas públicas voltadas ao caráter educacional dessas crianças (KRAMER, 1993, 2006).

Foi a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que a educação das crianças de zero a seis anos tornou-se um direito a ser garantido e ofertado pelo Estado, nas creches e pré-escolas. Apesar de não apresentar caráter obrigatório para as famílias, foi considerado um grande marco, visto que esse documento foi precursor no reconhecimento do direito das crianças pequenas de terem acesso à educação pública e gratuita.

Em 1990, dois anos após a aprovação da Constituição Federal, surge a lei n° 8.069/90 intitulada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que em sua redação reafirma o direito da educação começar na infância, a responsabilização do Estado e o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos (BRASIL, 1990b). Em 1994, foi aprovada pelo MEC, a Política Nacional da Educação Infantil, documento que sugeriu metas a serem atingidas para a melhoria no atendimento dessa população, bem como a capacitação dos profissionais na escolarização deste perfil de clientela (BRASIL, 1994).

Em 1996, com a lei n° 9.394/96, designada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação infantil passou a ser obrigatória, tornando-se a primeira etapa da educação básica, e por meio de suas respectivas alterações e atualizações (BRASIL, 2008, 2009, 2013; 2017; 2018; 2019), passou a ser ofertada aos bebês e crianças pequenas de zero a cinco anos³. Em relação à educação infantil, a LDBEN define como objetivo central o desenvolvimento integral da criança, considerando a União e os estados como apoio financiador para funcionamento e suporte de qualidade (BRASIL, 1996). Sobre as finalidades e modo de oferta da educação infantil na LDBEN, de acordo com a atualização dada pela lei n° 12.796 de 2013:

Art 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

³ Na LDBEN (1996) foi determinada a faixa etária atendida de zero a seis anos como público da educação infantil, contudo o texto original foi modificado ao longo dos anos e com a atualização de 2013 a faixa etária mudou para zero a cinco anos.

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013, p.22, *grifo da autora*).

É importante ressaltar que mesmo a educação infantil tenha início em zero e se prolongue até os cinco anos, neste mesmo documento, foi definido como oferta obrigatória apenas as pré-escolas, que como foi apresentado, corresponde apenas às crianças com idade entre quatro e cinco anos.

Ao se referirem ao desenvolvimento integral mencionado na LDBEN, Paniagua e Palácios (2007) afirmam que, embora todos os níveis de ensino potencializem o desenvolvimento integral dos educandos em diferentes aspectos (cognitivos, motores, sociais, comunicativos, emocionais, entre outros), a educação infantil apresenta tradicionalmente possibilidades maiores, posto que, nas demais etapas objetiva-se preferencialmente, o desenvolvimento intelectual dos alunos, deixando de lado todas as outras vertentes necessárias para que ocorra um ensino e aprendizagem solidamente integral.

Com a obrigatoriedade da oferta da educação infantil, enquanto fase inicial legalmente estabelecida da educação básica, sendo responsabilidade do Estado e dever da família, outros documentos foram aprovados em busca de assegurar o direito à educação de qualidade e contribuir para o melhor desenvolvimento no ensino e aprendizagem das crianças, dentre eles: Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições da Educação Infantil (BRASIL, 1998); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1999); Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2001); Política Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade Infraestrutura da Educação Infantil (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010); Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014); Base Nacional Comum curricular - BNCC (BRASIL, 2018), entre outros que apresentavam direta e indiretamente normativas, recomendações e metas para a educação das crianças pequenas.

Sobre o PNE (2014-2024) para a educação infantil, a meta um define:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 1).

Contudo, destaca-se que a referida meta não apresentou inovações para a educação infantil em detrimento ao que se almejava no antigo PNE. Em 2020, foi disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE (INEP, 2019), e em relação à educação infantil

e a consolidação da meta um, embora tenha sido verificado o aumento das matrículas nas creches e pré-escolas, não foi cumprido o que havia sido estabelecido para 2016 em relação às pré-escolas. Também foram relatadas grandes dificuldades em atingir o objetivo de 50% das matrículas das crianças de até três anos até a vigência do documento, deste modo, não está sendo previsto de acordo com o relatório, o cumprimento do estabelecido para educação infantil na PNE.

A BNCC é o documento nacional mais atual, organizado e publicado pelo MEC em 2018, o documento que apresentou diretrizes para a educação elementar brasileira, estando entre elas, orientações específicas para a educação infantil. Sobre a educação infantil, a BNCC explicita a relação do trabalho desenvolvido pelos professores e profissionais, embasado no tripé brincar, educar e cuidar, visando por meio destas três estratégias atingir o desenvolvimento integral das crianças pequenas (BRASIL, 2018).

De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019), a aprovação da BNCC deu-se em meio a muitas polêmicas que podem ser notadas pelas diferentes versões que foram elaboradas até a efetiva aprovação, em 2018. Em relação à BNCC para a educação infantil, a literatura da área apresenta críticas, em vista desse documento enunciar uma visão instrumental que controla tanto o aprendizado da criança como também o trabalho do professor. Diante disso, é reconhecido que o referido documento é contraditório, e perigoso, principalmente quando se trata da educação infantil, pois, apresenta rígidas obrigаторiedades curriculares indo em sentido contrário ao que se pretende alcançar nessa etapa de ensino (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Assim, constata-se que há a inserção da educação infantil nas políticas públicas, contanto, Krammer (2019) destaca a necessidade da efetivação e garantia da qualidade na oferta do serviço por toda extensão territorial, visto que países como o Brasil, que enfrentam tensões e grandes problemas no âmbito social, econômico e político, estão mais expostos e com um duplo desafio para pôr em prática seus dispositivos legais. De acordo com a mesma autora, apenas 27% da população de 0 até 6 anos recebem algum tipo de educação formal, estando 50,7% da faixa etária de 4 a 6 anos e 8,7% das crianças de 0 a 3 anos frequentando creches e pré-escolas, uma realidade que necessariamente precisa ser modificada (KRAMMER, 2019).

Percebe-se, então, que há um número significativo de documentos, no âmbito nacional, voltados à obrigаторiedade da escolarização das crianças pequenas, e com isso, surge outra demanda, que é a judicialização para a garantia do direito, dado constatado no estudo realizado por Mendes e Azevedo (2017). As autoras destacaram que essas ações judiciais

eram alternativas postas para buscar a efetivação do direito da criança, todavia, não intencionalmente, acabam gerando a superlotação de creches e comprometendo a qualidade na oferta do serviço. Deste modo, as pesquisadoras concluíram que o poder público necessitava, com urgência, realizar um plano estratégico para garantir não só a matrícula desses alunos, como também dar subsídios para a qualidade no atendimento dessas crianças, que é uma fase de grande importância e quando estão inseridas em ambientes favorecedores potencializam o desenvolvimento integral desse público (MENDES; AZEVEDO, 2017).

Sobre isso, Paniagua e Palácios (2007) enfatizaram que a educação infantil é uma das principais etapas de ensino, uma vez que nela são evidenciadas experiências e interações da criança com o contexto social e físico em que está inserida. Corroborando com o apresentado, Mendes (2010) afirma que:

Nos primeiros anos de vida devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridos mais tarde. Assim, as novas descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência os primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo (MENDES, 2010, p. 48).

Para ilustrar este cenário de discussão acerca da educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento humano, Santos e Silva (2016) realizaram um estudo de caso com 18 crianças e dois professores de uma escola de educação infantil de Belo Horizonte. Objetivou-se, neste estudo, identificar as experiências das crianças pequenas em uma instituição de educação infantil. Foi identificado, a partir da análise das narrativas, que as crianças realizavam importantes ações sociais com seus pares e adultos na instituição, desenvolvendo habilidades e experiências possíveis quando estavam em constante interação com seus pares. A partir das mobilizações existentes nesses ambientes, eram desenvolvidas a memória afetiva, o ato de dar e receber afeto, dentre outros, pois pelo fato desses sujeitos estarem em convívio nesses ambientes, eram influenciadores e influenciados (SANTOS; SILVA, 2016).

Nessa mesma perspectiva, Santos, Ramos e Salomão (2015) estudaram as concepções de 24 professores de creches públicas e particulares de Campina Grande na Paraíba, sobre desenvolvimento infantil. Os pesquisadores constataram que as crianças, quando estavam inseridas em ambientes familiares desfavorecidos e com educadores despreparados, estavam mais vulneráveis a ter dificuldade na promoção do desenvolvimento infantil. Os autores também reconheceram o papel essencial das crianças frequentarem a educação infantil, visto que nesses ambientes são oferecidos subsídios determinantes para o desenvolvimento desses sujeitos (SANTOS, RAMOS, SALOMÃO., 2015).

Diante dos documentos e da literatura apresentada, é inegável a importância da educação infantil no desenvolvimento das crianças, uma vez que a mesma objetiva o desenvolvimento integral desses sujeitos, desde os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, aspectos de grande importância a serem desenvolvidos nos primeiros anos de vida.

Lamare (2016) destacou que os encaminhamentos políticos desencadearam transformações no modo de oferta, compreensão e papel da educação infantil, contudo a autora ressaltou a importância dessas instituições valorizarem as vivências cotidianas dos estudantes. Buss-Simão e Rocha (2018) consideram que os processos educativos para essa população deveriam ser pautados na escuta, na dialogicidade e nas relações, de acordo com o contexto e cultura de vida que estão inseridas, deste modo, sendo construídas com e para elas.

A educação infantil, tornou-se um direito social e a primeira fase da educação básica, com isso, tem crescido significativamente o debate, fato que pode ser constatado com o aumento expressivo de pesquisas científicas envolvendo esse tema. Essa etapa de ensino encontra-se em processo de consolidação, visto que se busca, agora, práticas dos dispositivos legais e a oferta com qualidade desse serviço. Todavia esse novo cenário traz consigo desafios e demandas, dentre elas, a necessidade na oferta da educação para os bebês e crianças pequenas PAEE, que necessitem de acessibilidade em virtude das suas especificidades.

1.2. Transversalidade da educação especial na educação infantil

Nas últimas três décadas, ocorreram mobilizações sociais e legais que afirmaram e reafirmaram o direito à educação para bebês e crianças pequenas de forma gratuita e universal, em toda a extensão territorial do país. O INEP registrou aumento significativo de matrícula de crianças na educação infantil nos censos escolares, o que contabilizou aproximadamente nove milhões em 2019, e refletiu em um aumento de 23,2 % em relação às matrículas registradas em 2015, decorrente do crescimento da matrícula de bebês em creches (BRASIL, 2020).

No que concerne aos aspectos sociais influenciadores do aumento da entrada das crianças em creches e pré-escolas nesses últimos anos, foram identificados na literatura os seguintes fatores: o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho; a urbanização; as mudanças nas estruturas familiares; evidências científicas sobre os benefícios da educação nos primeiros anos da vida da criança; grande número de crianças fracassando no ensino fundamental, principalmente consideradas de risco; bem como a importância dessa

atenção precoce para crianças que apresentam deficiências (MENDES, 2010; BUENO; MELETTI, 2011).

Em relação às crianças PAEE, é unânime e antigo o reconhecimento dos benefícios da educação infantil para essa população, em vista dos primeiros anos de vida contribuírem e serem decisivos para o processo de desenvolvimento dessas crianças, que muitas vezes, estão inseridas em ambientes desfavorecidos, mas quando são imersos de forma precoce nesses espaços, podem ter mais subsídios para se desenvolverem (ROCHA, 2002; MENDES, 2010; VICTOR, 2012).

Regen (1990) aponta que o termo precoce se refere às ações realizadas de modo preventivo, objetivando minimizar, evitar ou compensar possíveis atrasos e danos advindos de deficiências ou doenças, identificados e enfrentados nos primeiros anos de vida. Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), há indicação dessa intervenção, intitulada como intervenção precoce, que deve ser realizada nos primeiros anos de vida das crianças PAEE. De acordo com esse documento, devem ser pensados programas articulados tanto nos aspectos da saúde quanto educacionais, visando o desenvolvimento físico, social, intelectual, dentre outros, até os seis primeiros anos de vida, considerando que esses programas apresentam incontáveis benefícios para a criança, família e sociedade.

Um ano após a publicação da Declaração de Salamanca, foram elaboradas no Brasil, com esse mesmo viés, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995), que tinham como finalidade: orientar programas destinados às crianças pequenas com atrasos no desenvolvimento. De acordo com essas diretrizes, os programas educacionais de estimulação precoce devem ocorrer em duas distintas modalidades: unifocal e multifocal. A unifocal é destinada exclusivamente para fomentar o desenvolvimento por meio de articulação de recursos e atividades que visem a estimulação das crianças, já o multifocal está voltado à oferta de um conjunto de serviços articulados nas áreas da assistência, saúde e educação, e conseqüentemente apresenta maior possibilidade de serem efetivas para o desenvolvimento dos pré-escolares PAEE (BRASIL, 1995).

Ainda sobre esse documento, são definidos os locais em que prioritariamente deve ocorrer a oferta desses serviços, sendo eles:

Instituições que prestam atendimento educacional a crianças portadoras de necessidades especiais; - unidades hospitalares para mães de alto risco; - unidades hospitalares para crianças desnutridas; - unidades hospitalares pediátricas e/ou neonatais; - berçários; - creches; - pré-escolas (escolas maternas e/ou jardins de infância); - postos de saúde; - clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiológicas; - clínicas-escola das Instituições de Ensino Superior; - centros religiosos e outros. (BRASIL, 1994, p. 19, *grifo da autora*).

Essas intervenções deveriam ser realizadas de forma integrada com as famílias, sendo bem definidos os papéis de cada sujeito, de cada esfera, fazendo com que juntos alcançassem os objetivos traçados em prol do desenvolvimento real dessas crianças (BRASIL, 1994).

Observa-se, na literatura, a prevalência de duas terminologias: estimulação precoce e intervenção precoce, para se referir aos atendimentos prestados nos primeiros anos de vida das crianças. Paineiras (2005) destaca que na literatura há diferença no uso, na semântica e na concepção destes termos, tendo a estimulação precoce um viés socioeducativo, objetivando proporcionar uma melhora na qualidade de vida das crianças, tanto nos aspectos internos quanto externos. Já o termo, intervenção precoce, volta-se imediatamente à ação, ou seja, ao ato pontual do planejamento e intervenção por si só (PAINEIRAS, 2005).

Sobre a estimulação precoce, Costa (2013, p. 24) destaca que a mesma “(...) se daria como a interlocução de outras especialidades, identificando a necessidade de trabalhar a condição orgânica própria da criança, seus limites no desenvolvimento e a constituição psíquica do indivíduo, para uma prática interdisciplinar”.

Nascimento, Silva e Jordão (2016) discutem a singularidade para o desenvolvimento humano da estimulação precoce, que atua como prevenção de possíveis prejuízos futuros para esse público. As autoras também destacaram que por meio da educação precoce são minimizadas as ausências e privações de estímulos que afetam o desenvolvimento global dessas crianças e que se tornam mais eficazes quando ofertado nos primeiros meses de vida para crianças com deficiência e/ou atrasos ou dificuldades no desenvolvimento, o que justifica a necessidade da exposição em estímulos pedagógicos que potencializam o processo e ajudam a desenvolver a autonomia e independência desses indivíduos (NASCIMENTO; SILVA; JORDÃO, 2016).

Cândido e Cia (2016) realizaram um estudo com o intuito de verificar as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil que abordaram o tema estimulação precoce. Foram identificados 78 trabalhos com esse foco, em que foi apontado, dentre os resultados, que a identificação de crianças elegíveis para a estimulação precoce era centrada quase que exclusivamente nas características infantis das crianças e as avaliações eram voltadas para o desenvolvimento do indivíduo, sem considerar os fatores contextuais influenciadores (CÂNDIDO; CIA, 2016).

Brandão e Ferreira (2013) destacaram que as instituições infantis de ensino não devem focar somente no aluno, e sim no contexto em que ele está inserido, respeitando prioritariamente as capacidades e necessidades de cada estudante, bem como as características

e necessidades dos ambientes, almejando proporcionar uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial, perspectivando tornar-se escolas efetivamente inclusivas. Neste mesmo sentido, Paniagua e Palácios (2007) reforçaram que a escola precisa apresentar respostas educativas que atendam às necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento da heterogeneidade presente nos pré-escolares, e que tais medidas não devem ser efetivadas somente no cenário escolar, mas devem perpassar por todos os ambientes e serviços direcionados a esse público.

A partir dos documentos já mencionados, outras normativas foram oficializadas na perspectiva da inclusão escolar na educação infantil no cenário brasileiro, dentre elas temos a LDBEN (BRASIL, 1996) que estabelece a educação especial como modalidade de ensino a ser ofertada desde a educação infantil para crianças PAEE. A partir dessa normativa, a educação infantil tornou-se a porta de entrada da educação especial nas instituições regulares de ensino, visto que, a mesma deixou de ser vista como um atendimento ofertado em paralelo ou substitutivo e passou a assumir papel de modalidade transversal, complementando ou suplementando serviços que visam assegurar currículos, métodos, recursos e organizações, proporcionando o melhor suporte a essa clientela (MENDES, 2010).

Seguindo a ordem cronológica, o MEC elaborou e disponibilizou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais (BRASIL, 2000). Respectivamente, o primeiro orientava que a educação das crianças pequenas com deficiência, deveria direcionar o ensino diante de uma pedagogia centrada na criança, respeitando a diversidade das classes regulares de ensino e fortalecendo os princípios da educação inclusiva (BRASIL, 1998). O outro documento reafirmou os princípios de educação inclusiva, além de realizar maior articulação entre a educação infantil e especial, apresentou em seus subsídios para “[...] organizar e redimensionar os programas de estimulação precoce e das classes pré-escolares pertencentes às instituições de educação especial” (BRASIL, 2000, p. 06).

Em 2001, foi aprovado o PNE (BRASIL, 2001), primeiro plano que apresentou em sua redação propostas voltadas para a educação inclusiva. Neste documento, foi reforçado que as intervenções no contexto educacional deveriam ocorrer o mais cedo possível, visto que assim haveria mais possibilidades de colaboração para o desenvolvimento das crianças. Dentro das metas do PNE, havia um destaque em relação à educação infantil, a qual se deveria “garantir que sejam realizadas, juntamente com a área de saúde, avaliações de natureza visual e auditiva nas 51 instituições de educação infantil para detecção precoce de deficiências e

oferecimento de apoio, caso seja necessário” (BRASIL, 2001, p. 129).

A partir de tais iniciativas e os desafios enfrentados diante da inclusão escolar, o MEC, em 2006, elaborou a coleção intitulada “Saberes e Práticas Pedagógicas para Inclusão – Educação Infantil”, perspectivando orientar professores e profissionais por meio de temas específicos sobre o atendimento das crianças pequenas. A referida coleção foi formada por oito volumes, sendo eles: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual; Altas Habilidades/Superdotação. Esta coleção teve como objetivo a discussão de diferentes temas da educação especial, como forma de proporcionar subsídios teóricos para os professores, diante os direitos dessa população, e flexibilizações que poderiam ser realizadas na ação pedagógica (BRASIL, 2006).

Monteiro e Neres (2017), em estudo documental sobre essa coleção, apontaram como principais benefícios, a tentativa da superação de práticas excludentes e os avanços da educação especial nas escolas regulares de ensino em documentos oficiais. Em contrapartida, havia incoerências, dentre elas, a compreensão equivocada sobre os termos integração e inclusão, apresentados como sinônimos, contudo, são termos que possuem carga de representação e significância distintas. Os pesquisadores concluíram que para além da elaboração de documentos oficiais, fazia-se necessária a efetivação das práticas inclusivas com o viés de proporcionar educação de qualidade para todos, por meio de planejamentos adequados aos estudantes (MONTEIRO; NERES, 2017).

Outro aspecto importante a ser salientado, sobre a coletânea mencionada, é a demarcação dos públicos da educação especial em cada exemplar, trazendo consigo uma interpretação de formações específicas para o atendimento do PAEE, ou seja, influenciando na formação dos profissionais sobre a concepção do perfil e especificidade do profissional para atender cada público, conseqüentemente trazendo uma visão de fragmentação da educação especial, entendimento ainda bastante recorrente nos dias atuais.

Em 2008, a PNEEPEI apresentou como proposta a construção de uma educação de qualidade para todos, iniciando desde as creches e pré-escolas e sendo propiciada até o ensino superior, com viés inclusivo e destinada aos estudantes PAEE. No que concerne à educação infantil, neste documento foi mencionada a estimulação precoce, compreendida como AEE, com caráter obrigatório, ofertado no contraturno, na própria escola ou Centro de Atendimento

Educacional Especializado (CAEE), com articulações intersetoriais a serem destinadas às crianças de zero a três anos.

Oliveira, Victor e Rabelo (2018) destacaram que a PNEEPEI apresentou contribuições significativas para as discussões envolvendo o PAEE, e em especial a educação infantil, por recomendar a oferta do AEE às crianças de zero até os cinco anos de idade PAEE. Além disso, as autoras apontaram que esse documento apresentava indícios necessários e emergentes para a oferta de serviços de estimulação precoce em articulação com os diferentes setores sociais, em busca de proporcionar um suporte mais efetivo às crianças de zero a três anos.

Em contrapartida, Vitta, Silva e Zaniolo (2016) destacaram que mesmo havendo um reconhecimento dos benefícios da educação para as crianças de zero a três anos, pois, nessa faixa etária estão sendo desenvolvidas e assimiladas as aprendizagens básicas, as políticas nacionais de âmbito educacional, só eram ofertadas de forma obrigatória para as crianças a partir dos quatro anos de idade, fazendo com que as que apresentassem idade inferior não tivessem tanta visibilidade, não sendo beneficiadas de forma obrigatória.

Sobre o AEE na educação infantil, Milanesi e Cia (2017) efetivaram uma pesquisa com a finalidade de descrever e analisar o trabalho de profissionais atuantes em SRM da educação infantil, para isso contaram com a participação de seis professores de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Como resultados constataram que, mesmo com o discurso de implantação da atual política de educação inclusiva no município, ela era colocada em prática apenas quando possível. Outra constatação foi que nesses espaços eram atendidos alunos para além do público estabelecido para educação especial, em vista de muitos desses estudantes com essa faixa etária, não terem diagnóstico ou pareceres fechados (MILANESI; CIA, 2017).

As autoras citadas anteriormente, salientaram também que os serviços ofertados eram exclusivamente realizados nas SRM, e destacaram que do modo como ocorriam poderiam não trazer os benefícios necessários à clientela da educação infantil, em vista de que nesse período deveria ser realizada estimulação precoce dessa população em todos os ambientes em que estivessem inseridas. As autoras concluíram que o trabalho pedagógico voltado à educação infantil e todas as especificidades que abarcam esta etapa de ensino, pareciam não ser considerados nas políticas em nível nacional de educação especial, cabendo assim, acreditar que havia muito mais uma referência para toda a educação básica, desprezando as especificidades de cada faixa etária para além de outras características (MILANESI; CIA, 2017).

Ainda nessa perspectiva do AEE, em 2009, o MEC promulgou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Essa normativa reafirmou as orientações destacadas na PNEPEI, contudo, não se verificou nenhuma menção específica em relação a esse serviço, quando destinado às crianças pequenas, sendo assim, um documento bem generalista e com lacunas neste aspecto (OLIVEIRA; VICTOR; RABELO, 2018).

Nesse mesmo sentido, Oliveira, Padilha, Barbosa (2016) ao investigarem como as secretarias de educação dos municípios brasileiros incorporaram em suas propostas curriculares da educação infantil, aspectos relacionados a educação especial, verificou-se que haviam grandes lacunas, fosse pela ausência dessa discussão, ou pela realização de uma forma superficial ao trabalho destinado aos estudantes PAEE nessa etapa de ensino. Com isso, os autores concluíram que tais problematizações não eram evidenciadas apenas em cenários municipais, como também poderiam ser identificadas nos documentos norteadores em esfera nacional, sendo necessária uma maior ampliação e articulação da transversalidade da educação especial na educação infantil (OLIVEIRA; PADILHA; BARBOSA, 2016).

Em 2014, foi aprovado o segundo PNE, que estabeleceu em sua meta quatro, os planejamentos e ações voltadas à educação inclusiva para o próximo decênio, determinada a vigência desde sua aprovação, em 2014, prolongando-se até 2024 (BRASIL, 2014). A meta quatro visa:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, 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, 2014, p. 11).

Em relação ao conteúdo apresentado na meta quatro do PNE, foram apresentadas 19 estratégias a serem seguidas para alcançar a referida meta, em um prazo de 10 anos para a educação básica. Sobre a educação infantil, de forma geral, todas as estratégias apresentam indícios que a englobe, contudo, a estratégia número dois está direcionada especificamente a uma parcela do público beneficiado pela educação infantil, como pode ser visualizado abaixo:

Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2014, p. 11).

Diante do exposto, há uma grande necessidade de colocar em prática o direito das

crianças de zero a três anos estarem presentes nas instituições de ensino e conseqüentemente nas políticas nacionais, sendo muitas vezes postergado e por meio desta estratégia espera-se que seja efetivamente colocada em prática a universalização da educação infantil, no contexto brasileiro. Vitta, Silva e Zaniolo (2016) destacaram a necessidade de o governo comprometer-se com a educação nas creches e com o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, haja vista a invisibilidade presente nos documentos quando se refere ao público beneficiado por essa fase da educação infantil.

Em 2015, foi aprovada a lei nº 13.146/2015, intitulada como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A mesma contempla todas as afirmativas já mencionadas em relação à educação para todos, dentre outros serviços, e direitos educacionais da pessoa com deficiência, iniciando na educação infantil, e garantindo para essa clientela o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2015).

Em relação à educação infantil, percebe-se que essa normativa não apresenta aspectos específicos, visto que é um documento que aborda de forma geral a educação formal para essa população, contudo, apresenta medidas necessárias a serem asseguradas, criadas, desenvolvidas, implementadas, incentivadas, acompanhadas e avaliadas pelo poder público, dentre elas, a importância de construir um sistema educacional inclusivo que elimine todas as barreiras existentes, visando garantir efetivas condições materiais, metodológicas e humanas para dar acesso, permanência, participação e aprendizagem, em todas as modalidades, etapas e níveis de ensino para os estudantes PAEE (BRASIL, 2015).

Diante do que vem sendo problematizado, observa-se que a educação especial na educação infantil não apresenta marcantes evidências políticas, conseqüentemente, sendo menos referenciada na literatura da área, se em comparação às outras etapas de ensino. Contudo, defende-se nesse estudo a dimensionalidade da educação infantil para os estudantes PAEE e os benefícios que ela provoca para o desenvolvimento humano, aprimorando a autonomia e independência deles, aspectos que posteriormente serão potencializados nas outras etapas e modalidades de ensino, mas que deverão ser iniciados e/ou adquiridos nos primeiros anos de vida.

Sobre a atuação com esse público, Giroto, Vitta e Araújo (2019) pressupõem que sejam consideradas as especificidades das crianças, seus distintos modos de apropriação do conhecimento e os diferentes contextos escolares, de modo que as diferenças sejam valorizadas, bem como a visibilidade à criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Contudo, os autores reconhecem a distância da conceituação para a operacionalização

de tais perspectivas no contexto educacional brasileiro.

Oliveira, Victor e Rabelo (2018) destacaram que o cenário da educação infantil deve ser constituído por um contexto interativo, que não reproduza estereótipos ou pré concepções em relação às crianças PAEE, em contrapartida devem valorizar as potencialidades individuais, sendo tarefa a ser desempenhada por todos que atuam com esse público, nesse espaço, e não sendo responsabilização somente dos professores da sala comum ou de educação especial, em busca da concretização de uma prática educativa com diálogo, estudo e planejamento coletivo.

Corroborando com o apresentado, Mendes (2010) apontou que a creche se configura como o marco zero para a inclusão e destacou a emergencial necessidade de as intervenções ocorrerem nos primeiros anos de vida, objetivando potencializar o desenvolvimento dos estudantes PAEE que apresentam alguma dificuldade gerada pela condição. Para isso, a autora citada anteriormente, afirmou a necessidade desses estudantes serem atendidos de forma interdisciplinar, com oferta de serviços voltados para a triagem, diagnóstico e intervenção, e que seja indicado além da oferta interdisciplinar a atuação colaborativa de diferentes profissionais, proporcionando melhor atendimento e efetivando o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos PAEE, aspecto que será abordado com mais detalhes no próximo capítulo.

2. REDE DE APOIO E DEFINIÇÃO DE PAPÉIS PROFISSIONAIS PARA À INCLUSÃO ESCOLAR

Este capítulo versa sobre colaboração escolar e formação de redes de apoio à inclusão escolar, para isso, foram construídos dois subcapítulos, o primeiro apresenta os princípios da colaboração escolar e as possibilidades dessa atuação em parceria para favorecer a participação e aprendizagem dos estudantes PAEE. No segundo subcapítulo são apresentados os papéis dos diferentes profissionais intra e extraescolar que atuam com estudantes PAEE nas instituições regulares e que visam favorecer o desenvolvimento, autonomia e independência desses estudantes.

2.1. Colaboração escolar e formação de redes de apoio à inclusão de estudantes PAEE

A educação é um direito inquestionável e inegociável dos estudantes PAEE, porém, para que seja colocado em prática, considera-se imprescindível a reflexão dos diferentes profissionais envolvidos para a construção e aplicabilidade das melhores estratégias visando a efetivação desse direito nos diferentes contextos.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) os professores não devem trabalhar de forma isolada, com ações tradicionalistas, mas essa é uma realidade materializada há décadas e que precisa ser ultrapassada. Logo, entende-se que as diferentes demandas e complexidades existentes no contexto escolar, apoiam-se nas práticas que envolvem o coletivo por meio de formação de pequenas equipes escolares, com princípios e atuação colaborativa, perspectivando objetivos e filosofias mútuas.

Rausch e Schlindwein (2001) consideram que:

[...] no espaço coletivo que as mudanças são empreendidas. É preciso que o professor se una a seus pares, na própria escola, com sua realidade sócio-cultural, para que juntos encontrem alternativas que superem as dificuldades. A discussão coletiva, reflexiva e crítica leva a caminhos de transformação. É preciso que os educadores percebam que o momento é de conquista, de solidariedade, de união, de troca, de envolvimento, de discussão reflexiva/coletiva sobre o ato de ensinar e aprender. Cabe a eles conquistar espaços na escola para que isto realmente se concretize. O ideal seria que toda comunidade escolar se envolvesse em torno do projeto escolar. (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001, p. 122).

Frente ao apresentado, Capellini e Zerbato (2019) apontam que a educação das crianças, jovens e adultos PAEE não pode ser resumida à responsabilidade de um ou dois sujeitos, professor de sala comum e professor de educação especial. Longe disso, deve ser

compartilhada, uma vez que, um único profissional não apresenta toda a bagagem de conhecimento suficiente para atender a pluralidade desse público, bem como não responde às diferentes demandas escolares existentes. Além do mais, a responsabilidade educacional é coletiva e não individual, sendo, assim, recomendada a atuação colaborativa como o melhor caminho para o ensino e aprendizado de turmas heterogêneas (CAPELLINI; ZERBATO, 2014).

Lima (2002) destacou que a colaboração não é um termo atual, pois acompanha a humanidade desde o seu surgimento, sendo muito utilizado em organizações empresariais, mas que nos dias atuais vem sendo considerada como a solução para a efetiva oferta de educação para todos. Todavia, o mesmo autor reforça a importância de se conhecer os princípios da colaboração escolar para não ser usado de forma inadequada.

Nesse mesmo sentido, Damiani (2008) aponta que, em muitos estudos, a colaboração e a cooperação são interpretadas como sinônimos, contudo, ela informa que: a primeira se refere a ação conjunta e a segunda entende-se como a colocada em prática. Deste modo, a cooperação trata-se da execução de tarefas em conjunto, porém o propósito não foi pensado necessariamente de forma coletiva, podendo ser constatadas relações desiguais e hierárquicas na concepção da proposta. Por outro lado, a colaboração tem como perspectiva, a elaboração e execução em parceria dos membros participantes da proposta, considerando que ocorra apoio, liderança compartilhada, confiança mútua, corresponsabilidade na condução das ações, enfim, que não sejam identificadas práticas de hierarquização (DAMIANI, 2008).

Ressalta-se, no entanto, que a colaboração por si só não é a solução de todos os problemas enfrentados na escola, mas é vista como o canal, ou melhor, o meio, para ser concretizado e ser atingido o objetivo central, que é o aprendizado dos estudantes PAEE (LIMA, 2002). Damiani (2008) ressalta que a atuação em colaboração, possibilita o resgate de valores importantes, dentre eles: o compartilhamento e solidariedade, princípios bases que foram descartados ao longo da trajetória da sociedade devido às características modernas de competitividade e individualidade.

Pinto e Leite (2014) realizaram um estudo, em Portugal, com o objetivo de promover uma melhoria na qualidade da ação educativa e curricular, por meio do trabalho baseado na colaboração entre professores e demais profissionais que se fazem presente nas instituições de ensino. Evidenciou-se, através dos resultados, que o sentido atribuído à concepção do trabalho colaborativo é polissêmico e perpassa pelo discurso político e acadêmico, apresentado no senso comum e ressignificado no modo que é colocado em prática. Tratando-se do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, foram constatadas divergências, pois algumas

práticas estavam coerentes com as perspectivas políticas colaborativas enquanto outras não. Verificou-se também que os sentidos atribuídos estavam inter-relacionados pelas concepções de aprendizagem, motivo pelo qual as ações colaborativas precisam ser desempenhadas e acompanhadas por formações continuadas nesse viés (PINTO; LEITE, 2014).

Nesse mesmo sentido, Silva (2020) destaca que a atuação colaborativa tem beneficiado tanto os alunos quanto os profissionais, pois, por meio dela são criadas condições e estratégias para a escolarização dos estudantes PAEE e conseqüentemente um cenário potente para o aprimoramento e desenvolvimento profissional das equipes escolares.

Glat (2018) destaca que a carência da disseminação da cultura de colaboração escolar, influencia de forma negativa e torna inaplicáveis as políticas públicas de inclusão no chão das escolas. A mesma autora afirma também que para que seja construída uma cultura de colaboração escolar, faz-se necessário o reconhecimento tanto dos direitos quanto das possibilidades de cada aluno, e que de forma coletiva sejam traçadas as alternativas para o favorecimento do aprendizado e construção de sistemas escolares inclusivos.

Forte e Flores (2012) realizaram um estudo objetivando compreender as perspectivas e experiências do desenvolvimento profissional de um conjunto de professores articulados, com base na colaboração no contexto do trabalho. Participaram do estudo aproximadamente 80 professores pertencentes a uma escola no norte de Portugal. Por meio do relato unânime dos participantes, foram constatados inúmeros benefícios da colaboração escolar, sendo apontados entre eles: satisfação profissional e pessoal pelo reconhecimento e visibilidade do trabalho desempenhado, valorização da partilha das ideias, associado às evidências de resoluções de problemas enfrentadas no dia a dia escolar. Os participantes também apontaram o reconhecimento de uma cultura individualista. Contudo, mesmo havendo o reconhecimento da importância da colaboração, na prática, eram visualizadas práticas colaborativas em projetos extraescolares e não em situações no contexto da sala comum. Diante disso, os autores concluíram ser necessário criar e manter condições, espaços e disponibilidade para a efetivação de práticas de colaboração escolar, ocorrendo a valorização e reconhecimento, fazendo com que esses momentos não sejam direcionados para questões burocráticas, mas como um espaço de aprendizagem, partilha e colaboração escolar. Salientaram também a necessidade de organização e oferta de formações nesta perspectiva para o desenvolvimento profissional, e conseqüentemente, a melhora na atuação destes sujeitos (FORTE; FLORES, 2012).

Neste viés, no Brasil, especificamente no estado do Amapá, Silva (2020) realizou um estudo com a finalidade de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação

continuada com foco na colaboração entre equipes de ensino, com o objetivo de fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas inclusivas. Participaram 19 profissionais de uma escola pública de uma cidade pertencente ao estado supracitado, estando entre eles: 15 professores da sala comum, uma professora do AEE, outra da sala de leitura, uma cuidadora educacional e a gestora escolar. Nos resultados, a autora verificou que ocorreram movimentos iniciais de reconstrução do papel da escola frente à inclusão e da responsabilização de todos pela escolarização dos estudantes PAEE. Ainda, foram reconhecidas mudanças nas posturas e atitudes de alguns dos investigados, que saíram de uma posição passiva para uma posição de corresponsabilidade, buscando beneficiar a aprendizagem dessa população. Por fim, a pesquisadora percebeu mudanças no contexto escolar, com análises que permitiram afirmar que alguns sujeitos reconheceram que as demandas escolares voltadas ao PAEE não possuíam uma receita pronta, e sim que estratégias de enfrentamento deveriam ser realizadas em conjunto, levando em consideração as próprias demandas e condições reais do espaço escolar (SILVA, 2020).

No que tange à política de inclusão escolar brasileira, o termo colaboração é mencionado pela primeira vez na resolução nº 02/2001, na qual aponta-se a importância da atuação em parceria dos professores de educação especial com os da sala comum, destacando que entre as demandas a serem realizadas pelo primeiro profissional, está a atuação, em equipe, em busca de atender as demandas que emergirem nas escolas para o atendimento dos estudantes PAEE (BRASIL, 2001).

Em 2010, na nota técnica nº 09/2010, são citados aspectos envolvendo a atuação em parcerias e formação de rede de apoio, respectivamente numa das atribuições dos professores de educação especial:

Estabelecer articulação com os professores da sala comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010, p. 4).

A partir dos dois documentos apresentados, observa-se que a colaboração é visualizada como uma estratégia a ser realizada por apenas dois personagens no contexto escolar, contudo, não há esclarecimentos e definições para viabilizar a aplicabilidade da proposta, pois, a mesma foi citada de forma tímida dentro dos instrumentos normativos. Além disso, o professor do AEE é visto como provedor de serviços, recursos e atividades para os estudantes PAEE, e isso, de certa forma, descarta a possibilidade de construção conjunta.

Nesse sentido, a literatura da área (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014;

CAPELLINI; ZERBATO, 2019, indica a necessidade de oferta de diferentes serviços de apoio com viés colaborativo, como por exemplo: ensino colaborativo e consultoria colaborativa. Todavia, nas normativas de âmbito nacional há somente a presença e financiamento de um modelo único de serviço, que vem sendo ofertado preferencialmente no contraturno e nas SRM, dificultando a concretização dessa parceria mencionada nos documentos supracitados.

O ensino colaborativo, também nomeado como coensino, se refere à atuação em parceria dos professores da sala comum e educação especial, em que juntos realizam o planejamento, ensino e avaliação de turmas heterogêneas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Vale ressaltar que essa proposta de serviço, mesmo não sendo legalmente estabelecida enquanto serviço a ser ofertado no sistema de ensino, vem sendo considerada promissora, como pode ser verificado nas pesquisas realizadas na temática (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014; SILVA, 2018).

Como outro serviço apontado, tem-se a consultoria colaborativa, que de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), trata-se da atuação de um consultor que pode ser um professor ou profissional que apresente, como as autoras destacam “expertises”, para dar assistência à comunidade escolar em busca de solucionar problemas ou dificuldades. Vale ressaltar que essa função comumente é realizada por profissionais específicos, como: psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros.

Diante do que vem sendo referenciado, há a necessidade de ser reafirmada a importância de outros sujeitos, para além dos profissionais com formação específica da educação, para atuação em parcerias, aspecto que já vem sendo destacado desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Destaca-se que para que ocorra o sucesso das políticas de inclusão escolar dos alunos PAEE, faz-se necessária a presença e o envolvimento de diferentes personagens, tanto do meio escolar como fora dele. É preciso que esses atores formem redes de apoio para buscar respostas adequadas às singularidades encontradas no meio escolar.

É comumente encontrado na literatura das diferentes áreas, a utilização do termo “rede” para referir-se ao trabalho realizado por um grupo de profissionais buscando um objetivo comum. Bendinelli (2012) afirma que o termo “rede” pouco é encontrado ao referir-se ao contexto educacional, sendo muito mais comum nas produções da psicologia, administração, saúde, ciências políticas, dentre outros.

Corroborando com o apresentado, Schaffner e Buswell (1999) destacam que diante

das novas demandas existentes com a inclusão escolar, reforça-se a importância da constituição de redes de apoio, formadas por diferentes profissionais, sendo eles professores e profissionais de diferentes áreas, para a resolução de possíveis dificuldades que emergem com as novas demandas e, com a entrada dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino.

Stainback e Stainback (1999) destacaram que as redes de apoio à inclusão deveriam ser constituídas a partir do princípio de que todos os profissionais possuem capacidades e potencialidades que devem ser compartilhadas para promover suporte na resolução das dificuldades encontradas dentro do ambiente escolar. Corroborando com o exposto, Calheiros (2019) destaca que a rede de apoio deve ser constituída por profissionais com formação na educação, educação especial e saúde/reabilitação, para que constituam uma equipe multiprofissional e trabalhem de forma colaborativa em prol do PAEE.

Acrescenta-se que mesmo que os autores acima destaquem essa necessidade de resolução de problemas pela via da atuação coletiva, essa atuação em rede beneficiará para além disso, proporcionando uma atuação tanto na prevenção de possíveis dificuldades, como também, na soma de conhecimentos para a oferta de serviços que apoiem a inclusão escolar, buscando garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Nesse mesmo sentido, Briant e Oliver (2012) refletem que essa rede de apoio deve ser formada também por profissionais da área da saúde, e que os mesmos atuem direta e indiretamente junto ao professor, família, comunidade escolar e a criança. Destacam também que a formação de uma equipe multidisciplinar dará subsídios para a inclusão escolar de crianças com deficiência e possibilitará ações por parte dos diferentes sujeitos para efetivação e fortalecimento de uma proposta educacional que valorize e respeite cada indivíduo em sua singularidade (BRIANT; OLIVER, 2012).

Vilela-Ribeiro e Vieira (2019) apontam que ao longo da história da educação das pessoas com deficiência, foram construídas diferentes abordagens com diferentes desenhos e propostas de intervenção, contudo, destaca-se um ponto em comum entre elas, que é a necessidade da formação de redes de apoio. As autoras também ressaltam que, mesmo sendo identificada essa importância, na literatura, não são encontrados estudos que investigaram o tema “rede de apoio” na educação especial de forma ampla, mas sim há uma frequência de trabalhos que se debruçaram a investigar alguns profissionais específicos pertencentes a essa rede, dando ênfase aos estudos direcionados aos intérpretes de libras.

Tratando-se da importância da atuação dessa rede de apoio na educação infantil, Paniagua e Palácios (2007) destacaram que durante essa etapa educacional a realização do

trabalho em equipe é imprescindível, pois quando é realizado de forma coletiva torna-se muito mais valioso do que quando realizado de forma individual. Deste modo, é possível constatar que a atuação de forma coletiva colabora para o melhor desempenho das tarefas realizadas dentro das escolas de educação infantil.

Diante dessa perspectiva, Bendinelli (2012) partiu do interesse de investigar as formas pelas quais o município de São Paulo, por meio de suas diferentes secretarias, organizava os atendimentos ao PAEE, bem como, averiguar se tais ações seriam configuradas como redes de apoio. Para isso, foi realizada uma análise documental e de depoimentos de profissionais que atuaram na educação especial deste município. Foi constatado que as secretarias que constituíam esse município: saúde, assistência social e da pessoa com deficiência realizaram articulações com o âmbito educacional. Foram verificadas iniciativas de redes de apoio para o atendimento do PAEE, no entanto, de forma muito tímida e que não contemplaram a diversidade e quantidade de demandas existentes. Concluíram, então, neste estudo que os principais apoios realizados de forma articulada se davam por meio de convênios com instituições especializadas privadas e com isso reforçaram a importância da constituição de parcerias entre as secretarias para o atendimento das demandas desse público e assim formarem efetivamente uma rede de apoio (BENDINELLI, 2012).

Neste mesmo viés, Calheiros (2019) realizou um estudo na cidade de Maceió, no estado de Alagoas, com o objetivo de analisar o processo de desenvolvimento e implementação, bem como as possibilidades e os limites dos serviços de uma rede de apoio à inclusão escolar para estudantes com paralisia cerebral. O estudo constituiu-se por 19 participantes, sendo eles: gestores, coordenadores, professores da sala comum, professores de educação especial, profissionais de apoio à inclusão escolar, técnica em educação especial da rede municipal, profissionais de um centro de reabilitação, representantes do núcleo de estudos em educação e diversidade, estudante com paralisia cerebral e responsável e o próprio pesquisador. Dentre os principais resultados, foi constatada a necessidade da constituição de rede de apoio à inclusão formada por profissionais da educação, educação especial e da saúde/reabilitação, para que se constitua uma equipe multiprofissional e se trabalhe de forma colaborativa em prol do PAEE (CALHEIROS, 2019).

Com base na literatura apresentada, constata-se que a rede de apoio à inclusão escolar deve ser formada por diferentes profissionais com formações específicas para colaborar no processo de ensino e aprendizado dos alunos PAEE, sendo a forma ideal, professores da sala comum, professor bilíngue, professor de educação especial, profissional de apoio à inclusão escolar, profissionais da equipe multiprofissional (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos,

psicólogos, assistentes sociais, dentre outros), equipe gestora e outros profissionais que sejam necessários para dar suporte a esses alunos e atuem de diferentes modos com o referido público.

Sendo assim, neste estudo priorizou-se a análise e discussão dos profissionais atuantes, todavia, também se destaca a importância da parceria, enquanto papel principal, da família na constituição da rede de apoio à inclusão escolar. Enfatiza-se, que para além da constituição de redes de apoio, faz-se necessária a definição clara dos papéis de cada ator, para que todos juntos, diante de suas funções, possam favorecer a educação dessa população, aspecto que será abordado no próximo capítulo.

2.2. Definição de papéis dos atores presentes no contexto de inclusão escolar

Por meio dessas novas demandas e da importância do envolvimento de diferentes sujeitos para a construção de respostas educativas que atinjam a todos, faz-se necessária a definição dos papéis. Para isso, foram definidos dois grupos gerais de profissionais, os intraescolares: que envolvem os grupos que atuam diretamente com os estudantes PAEE dentro das escolas regulares; e os extraescolares: que são constituídos pelos demais profissionais específicos que contribuem e atuam indiretamente com essa população visando a acessibilidade.

Dentre os inúmeros profissionais presentes no cotidiano das escolas, serão priorizados e discutidos os papéis da equipe gestora, dos professores da sala comum, de educação especial, professores bilíngues, profissionais de apoio à inclusão escolar, professores brailistas, tradutores e intérpretes educacionais, guias intérpretes e os demais profissionais do suporte escolar, que fazem parte de uma parcela de profissionais que devem/deveriam prover os suportes necessários para a educação dos estudantes PAEE.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), todos os profissionais exercem papéis diante do processo de inclusão escolar, mas para isso os mesmos precisam reconhecer os princípios dessa perspectiva e fazer uso desses princípios, em seu cotidiano de atuação. As autoras destacam que entre esses sujeitos, tem-se a gestão administrativa das escolas, formada normalmente por diretores e coordenadores escolares, sendo utilizado neste estudo o termo equipe gestora para designá-los.

Sobre o papel dos gestores frente o processo de inclusão escolar, Cavalcante (2014) destaca que:

Nesse contexto as formas de realizar a inclusão têm ocorrido das mais diversas formas e o gestor escolar apresenta grande importância, sendo necessário que o mesmo busque uma atuação baseada na diversidade em consequência da liderança que exerce, pois todos que compõem este ambiente estarão seguindo e analisando suas ações. É importante salientar que o novo causa receios, e o gestor deve estar atento, encorajando todos os envolvidos para uma busca de novas práticas (CAVALCANTE, 2014, p. 1015).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que as equipes gestoras apresentam papel de articuladores, em vista deles serem responsáveis pela disseminação de uma cultura colaborativa, gerenciarem recursos humanos e materiais, organizarem formações em serviço, além de serem os responsáveis pela definição dos horários de planejamento oferecidos aos professores, como também outras funções, como por exemplo, serem apoiadores e auxiliares de forma participativa e democrática no contexto escolar.

O gestor escolar apresenta papel crucial no processo de inclusão escolar, sendo um personagem também importante junto aos demais profissionais que atuam diretamente com esse público, pois as ações dele podem beneficiar o acesso, permanência e aprendizado dos estudantes PAEE. Nesse mesmo sentido, Sage (1990) destaca que o gestor é peça fundamental para o desenvolvimento pedagógico, em vista de poder criar situações e novas perspectivas nas instituições de ensino e diante do seu trabalho proporcionar condições para a melhor aplicabilidade para a discussão e práticas que beneficiem a diversidade.

Com interesse na temática discutida, Santana (2015) realizou um estudo bibliográfico com o objetivo de analisar o papel do gestor escolar no paradigma da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diante da análise, foi constatado que havia a necessidade de gestores mais conscientes nesse cenário, desde a organização da escola, às práticas pedagógicas inclusivas, bem como na análise das necessidades e demandas específicas desses estudantes (SANTANA, 2015).

A autora também destacou a necessidade desse profissional ter o olhar atento para a identificação e eliminação de barreiras que possam comprometer o aprendizado dos estudantes PAEE, e conseqüentemente criar alternativas para beneficiar a atuação do professor, promovendo subsídios e efetivas ações inclusivas a serem realizadas por toda equipe escolar (SANTANA, 2015).

Nesse mesmo sentido, Carneiro (2006) realizou um estudo que apresentou como objetivo discutir questões referentes à gestão escolar, sua influência na construção de escolas inclusivas e desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação, voltado para diretores de escolas da educação infantil, tendo em vista a perspectiva de inclusão escolar. Participaram do programa de formação, 41 gestores de escolas de educação infantil da cidade

de Bauru, São Paulo. De acordo com os resultados, a autora constatou que o programa de formação produziu os resultados esperados pelo menos no âmbito do discurso, contudo, considero ainda que, somente a oferta do programa de formação não é suficiente, fazendo-se necessária a garantia de um acompanhamento proximal envolvendo o coletivo, bem como, o estabelecimento e disseminação de uma cultura colaborativa e para que isso ocorra de forma harmoniosa precisará de um diretor exercendo uma liderança em prol da valorização da diversidade humana visando atingir o objetivo proposto (CARNEIRO, 2006).

Outro personagem que exerce grande importância para o processo de inclusão escolar são os professores da sala comum, que segundo Luiz *et al.* (2008), ocorre em virtude de serem eles que cotidianamente atuam com esses estudantes e que, muitas vezes, verificam e buscam adequar seu ensino para eles. Ainda sobre esse profissional, Zerbato (2014), por sua vez, destaca que estes enfrentam grandes desafios para favorecer a participação e aprendizagem dos estudantes PAEE na educação regular, e isso pode ser gerado pelo trabalho solitário que se perpetua dentro da sala de aula.

Sobre esse professor, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) reconhecem que ele é peça chave para a inclusão escolar, pois, o professor de sala comum é a referência no cotidiano escolar dos estudantes PAEE. Por meio desses profissionais, são possibilitadas as verificações das mudanças ambientais e pedagógicas para criar condições favoráveis para a aprendizagem dessa população, porém, Mendes (2002) reconhece que existem ações que são consideradas ideais para beneficiar o ensino e aprendizagem desses alunos, mas por outro lado, existe o cenário atual e o que o contexto tem possibilitado dentro das demandas da sala comum.

Diante desses desafios enfrentados pelas inúmeras variáveis existentes nas salas de aula para a escolarização dos alunos PAEE, o professor de sala comum precisa contar com a parceria do professor de educação especial, que de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica (BRASIL, 2001) são aqueles que:

[...] desenvolverão competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar, e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 15).

Sobre a formação necessária para esses profissionais para atuarem nesse cargo, eles deveriam ter:

I- Formação em cursos de Licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associada à licenciatura para

Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

II- Complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos Finais do ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2001, p. 5).

Como foi mencionado, o professor de educação especial deve trabalhar em equipe, no entanto, como é destacado por Zerbato (2014) a forma em que é ofertado o atendimento realizado por esse professor impossibilita a comunicação e o trabalho em equipe, que é o modelo de SRM. Outro modelo também identificado na literatura e realizado nas escolas, é o serviço itinerante, em que o professor de educação especial não se disponibiliza em tempo integral para uma instituição ou sala, mas sim realiza o revezamento para ofertar e dar suporte para determinadas crianças. Esse modelo é considerado econômico, porque permite dar suporte para um número maior de alunos, no entanto a literatura constata que não há normalmente uma parceria entre professor de sala comum e de educação especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Como já mencionado, outro modelo que também possui participação desse profissional é o modelo de serviço baseado no ensino colaborativo. Esse serviço tem como alicerce a parceria entre o professor de sala comum com o professor de Educação Especial, na qual ambos trabalham juntos buscando um objetivo comum. Justifica-se que se não houver a modificação do ensino ofertado na classe comum nada adiantará a permanência do mesmo em um serviço que possua uma ou duas horas de atendimento, pois assim será reafirmado o conceito que a necessidade de modificação deve acontecer no aluno e não na escola (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Sobre o coensino, Gately e Gately (2001) destacam três estágios de aproximação entre o professor de sala comum e especial, sendo eles: o estágio inicial, como o próprio nome informa, nele há uma comunicação mais pontual e o professor de educação especial é visto como assistente. No segundo estágio, intitulado como de comprometimento, já é observada uma comunicação mais frequente e iniciam-se indícios de planejamento, ensino e avaliação em conjunto, de forma generalizada. Por fim, o último, nomeado estágio colaborativo, ambos os professores realizam todas as atividades de forma colaborativa, sendo consolidada a relação entre os profissionais que é proposta pelo coensino (GATELY; GATELY, 2001).

Outro profissional que é de grande relevância para escolarização do estudante PAAE, especificamente para o público de estudantes surdos são os professores bilíngues. De acordo com a LBI, a oferta da educação bilíngue deve ser realizada em Libras como primeira língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, podendo ocorrer em escolas e classes bilíngues ou em escolas inclusivas a ser garantida por toda

educação básica, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2015).

Porém, pouco se discute sobre os papéis desse profissional, no âmbito legal, quanto na literatura, em vista de ser uma prática comumente realizada pelos professores de educação especial ou como tarefa dos tradutores intérpretes educacionais. Algo não defendido pelos pesquisadores da área, principalmente quando direcionado para crianças pequenas na educação infantil (CONCEIÇÃO, 2019).

Sobre a formação definida para atuação enquanto professor ouvinte bilíngue, o decreto nº 5.626/2005 afirma que ele deve apresentar formação que contemple “Libras – Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2005). Corroborando com o apresentado, Lacerda, Santos e Martins (2016) destacam que mesmo que haja políticas públicas voltadas para a educação de surdos (BRASIL, 2002; 2005) na modalidade bilíngue, ainda se percebe a ausência dessa prática por toda a extensão territorial brasileira destinada para estudantes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Outra categoria de profissionais constitutivos e necessários no processo de inclusão escolar, atuantes predominantemente com os estudantes Surdos, são os tradutores e intérpretes educacionais. A profissão de tradutor e intérprete é regulamentada através da lei nº 12.319/2010, direito reafirmado ao longo dos anos e também referenciado na LBI (BRASIL, 2015). Sobre o papel desse profissional no contexto escolar, Albres (2016), em sua produção, analisou pesquisas acadêmicas que apresentavam como foco principal a descrição sobre a atuação dos intérpretes educacionais. Diante das análises, foi verificado que esses profissionais otimizavam o acesso visual de todas as informações, facilitavam o aprendizado da língua portuguesa e língua de sinais e dos conteúdos escolares, promovendo consequentemente oportunidades de participação dos estudantes surdos. Todavia, também foi apontado que esse profissional realizava demandas que ultrapassavam o definido na lei nº 12.319/2010, como instrução em sala de aula, apoio nas explicações e diálogos entre professor e aluno, estudante e seus pares (ALBRES, 2016).

Um sujeito também presente nesse contexto de inclusão escolar, que visa beneficiar o acesso, permanência, participação e aprendizado de estudantes surdocegos é o guia intérprete. Profissional que ganha visibilidade a partir da coletânea intitulada “Estratégias e orientações Pedagógicas para Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL, 2002), publicada na época pelo ministério da educação e cultura e recentemente reconhecido pela também lei nº 12.319/2010, depois sendo mencionado em outras normativas

legais.

Sobre estudos que abordem esse profissional no contexto escolar, Almeida e Souza (2017) realizaram pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar a atuação do profissional guia intérprete no atendimento às pessoas com surdocegueira. Constatou-se que para atuação como guia intérprete, é necessária uma formação específica para gerar profissionais preparados para o atendimento desse público singular, em vista das diferentes demandas e necessidades do público atendido. O guia intérprete é visto como um mediador, ou melhor, um canal de comunicação do surdocego com o ambiente que o cerca, e para isso, o profissional precisa compreender a mensagem, extrair o conteúdo linguístico e contextualizar o sentido na língua para o receptor (ALMEIDA; SOUZA, 2017).

Ainda sobre o guia intérprete, espera-se também que esse profissional tenha aprofundamento das diversas formas de comunicação que podem ser utilizadas tanto na socialização quanto na educação dos surdocegos, tendo olhar atento para identificar qual caminho trilhar na efetivação da inclusão social do indivíduo. Deste modo conclui-se que a atuação do guia intérprete envolve a mediação e interação do surdocego com o meio, fazendo com que dê a ele acesso à informação, locomoção e comunicação nos diversos segmentos da sociedade possibilitando junto a ele interação, acesso ao lazer, trabalho, educação, dentre outros, favorecendo a autonomia e efetivação do direito cidadão (ALMEIDA; SOUZA, 2017).

Almeida (2017) investigou a atuação do profissional guia intérprete no atendimento às pessoas com surdocegueira na cidade de Salvador, Bahia. Constatou-se no estudo que há grande impacto desse profissional nos ambientes escolares e não escolares. Notou-se que a formação acadêmica desses sujeitos, na cidade investigada, apresentou marcantes lacunas, em vista dos mesmos possuírem apenas formações complementares (cursos de capacitação, minicursos e oficinas) na área em que estavam atuando. Conseqüentemente, os participantes relataram a necessidade de formação e aprimoramento para a atuação com esse público. Para concluir, o autor apontou que a função desse profissional é considerada um trabalho importante e para estar nessa função, o mesmo deverá estabelecer uma relação de comunicação não apenas com o indivíduo surdocego, como também com o mundo que o cerca.

Outro personagem presente e com intuito de proporcionar acessibilidade para os estudantes PAEE é o Profissional de apoio à inclusão escolar (PAIE). Ele está sendo solicitado com mais frequência nos ambientes escolares, sendo posto como peça chave para garantir o acesso e permanência desses estudantes. De acordo com a LBI os profissionais de apoio são:

Pessoas que exercem atividades de alimentação. Higiene, locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades que se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados como profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 16).

Deste modo, segundo a legislação, o PAIE não exerce funções pedagógicas e de planejamento, uma vez que não são atribuições de uma profissão legalmente estabelecida, como a do professor. Lopes (2018) afirma que o PAIE, deve ser recomendado apenas para alunos que necessitam de acessibilidade nos cuidados, que envolve a higiene, alimentação e locomoção desse público, bem como na execução das atividades, estando em consonância com o que é defendido na LBI.

A partir do exposto, é possível verificar que os PAIE, assim como os demais profissionais que trabalham no sistema de ensino possuem funções a serem desenvolvidas de modo a favorecer a acessibilidade dos alunos PAEE. Contudo, verifica-se a ausência de mais esclarecimentos sobre o perfil desejado para esse profissional, visto que ainda são vagas as menções e definições (LOPES, 2018). Contribuindo com essa discussão, Martins (2011) e Lopes (2018) destacam que essa ausência de esclarecimentos legais provoca iniciativas próprias por parte dos municípios e estados, gerando uma pluralidade de perfis profissionais em toda extensão territorial brasileira.

Nessa perspectiva, identificam-se alguns conflitos e equívocos na implantação desses profissionais nas escolas. De acordo com o estudo desenvolvido por Xavier (2019), as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala comum com os estudantes PAEE estão sendo desempenhadas prioritariamente pelo PAIE. Isso ocorre em detrimento do baixo investimento de recursos humanos para acessibilidade, sendo assim ele é considerado como único suporte presente dentro de sala, conseqüentemente sendo identificadas práticas consideradas como desvio de função (XAVIER, 2019).

Tanto no estudo de Martins (2011) quanto nos estudos de Leal (2018), Lopes (2018) e Xavier (2019), constatou-se a necessidade de oferta de formação para o PAIE, bem como supervisão, acompanhamento e orientação por outros profissionais, para que haja um melhor desempenho desses atores nas escolas regulares de ensino junto aos estudantes PAEE.

Sobre os outros profissionais presentes no contexto escolar, nomeados no início deste subcapítulo como demais profissionais do suporte escolar, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos, faz-se necessário o trabalho em conjunto, partilha de responsabilidades e construção compartilhada de novas práticas e estratégias. Nesse mesmo sentido, Capellini e Zerbato (2019) apontam que

para a garantia da permanência do PAEE, bem como dar oportunidades de acesso ao currículo e o sucesso na aprendizagem, faz-se necessária a construção de práticas inclusivas por toda a equipe escolar.

Diante do apresentado, a busca da efetivação do direito da inclusão escolar envolve todos, profissionais da limpeza, portaria, alimentação, administrativo, vigilância, dentre outros que se fazem presente no contexto escolar, vistos também como protagonistas da garantia de direito e corresponsáveis pela inclusão escolar.

Os profissionais com formação na área da saúde, habilitação/reabilitação e assistência social, que também atuam com os estudantes PAEE, foram nomeados nesse estudo como equipe multiprofissional. Sobre esses profissionais, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) informam que desde a declaração de Salamanca há menção da importância de um apoio multiprofissional nas escolas, mas que, nesse e nos outros documentos subsequentes não são discutidos aspectos como o financiamento (contratação, disponibilização, materiais) para a efetivação desses profissionais.

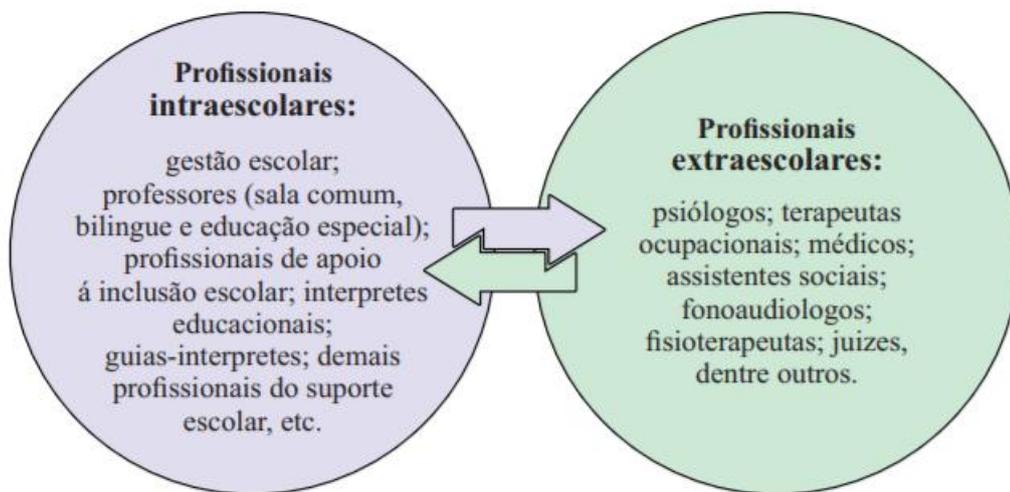
Sobre a equipe multiprofissional e os serviços de apoio à inclusão escolar, encontra-se hoje a já citada consultoria colaborativa, que de acordo com Silva (2016) é uma proposta em que profissionais especialistas de diferentes áreas ofertam serviços para professores, demais profissionais, família e aluno em busca de refletir, possibilitar e desenvolver propostas para beneficiar a acessibilidade, bem como, solucionar as demandas existentes com a atuação com o PAEE. Esse consultor pode atuar diretamente com o PAEE ou com os professores e profissionais que atuam dentro do espaço escolar com esses alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Diante do que vem sendo problematizado, observa-se que esse profissional ou essa equipe multiprofissional não deve ser vista com o papel de *expert* e/ou responsável por responder todas as questões existentes envolvendo a acessibilidade para os estudantes PAEE, embora precisem ser vistos como personagens que, com suas habilidades, poderão somar conhecimentos e contribuir para a construção dessas respostas que emergem dentro do contexto prático (SILVA, 2016).

Deste modo, é possível constatar que a atuação de forma coletiva e colaborativa proporciona melhor atuação profissional, diminuindo as sobrecargas e conseqüentemente trazendo mais benefícios para o ensino e aprendizado dos estudantes PAEE. Contudo, para que ocorra de forma efetiva, como foi abordado, necessita-se que haja tanto a definição clara, quanto o reconhecimento dos papéis dos profissionais envolvidos, para o melhor desempenho das tarefas realizadas dentro das escolas.

Diante do apresentado, a educação infantil sendo o foco deste estudo, reconhece-se que esse trabalho em rede facilita a identificação de possíveis dificuldades e sinais de alerta, possibilitando a oferta de subsídios para realização da estimulação precoce desses alunos de acordo com suas especificidades. A Figura 01, a seguir, apresenta possíveis componentes pertencentes a uma proposta de rede de apoio à inclusão escolar, com profissionais intra e extraescolares.

Figura 01 - Proposta de profissionais componentes da rede de apoio à inclusão escolar



Fonte: Elaboração própria (2021).

Ressalta-se que a constituição de rede se trata de um aspecto subjetivo e de acordo com as diferentes realidades, possibilidades e necessidades profissionais. A família, como já foi mencionado, exerce extrema importância no processo de inclusão escolar, não sendo uma categoria abordada ao longo do texto em vista da proposta estar relacionada com profissionais atuantes no processo de inclusão escolar.

Por fim, Rabelo (2012) salienta que esses profissionais que não estão no cotidiano escolar com os estudantes PAEE não devem ser vistos como especialistas e determinadores de práticas que devem ser desempenhadas pelos demais profissionais. Em virtude de serem corresponsáveis para a construção, tais propostas devem ser idealizadas e refletidas de forma coletiva, visando beneficiar a acessibilidade, formando assim redes de apoio à inclusão escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

3. MÉTODO

Este estudo teve como objetivo geral descrever e caracterizar a rede de apoio à inclusão escolar da educação infantil. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) descrever quais eram os profissionais que compunham a rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil; b) analisar os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais que atuavam na educação infantil com estudantes PAEE.

Com o intuito de atingir os objetivos traçados, o estudo teve abordagem qualitativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994) é bastante eficaz quando utilizada em estudos que descrevem ambientes de constantes interações, como por exemplo, as instituições de ensino, e com isso é possível analisar esse contexto por meio das perspectivas dos atores investigados. Um aspecto importante na abordagem qualitativa é a possibilidade do desenvolvimento de perguntas e hipóteses, seja antes, durante ou depois do processo de coleta e análise dos dados, sendo esse enfoque muito utilizado nas pesquisas da educação por possibilitar oportunidades no aprofundamento dos dados, interatividade e conseqüentemente gerando riquezas interpretativas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Trata-se de um estudo tipo descritivo, uma vez que foi realizada a descrição das características de uma população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, possibilitando assim conseguir o que foi proposto (GIL, 2008). De acordo com Andrade (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade a observação dos fatos ocorrentes, conseqüentemente o registro, a análise, a interpretação, sem a interferência do pesquisador no *locus* em questão.

Neste estudo, optou-se pela pesquisa com delineamento tipo estudo de caso, que de acordo com Yin (2015) “surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos [...] e permite que os investigadores foquem em um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real” (YIN, 2015, p. 4), tal qual com o realizado nesta pesquisa, sendo aqui utilizado o caso do município. O mesmo autor aponta também que há a presença de estudos de caso em várias áreas de conhecimento, inclusive na educação e que podem ser investigados fenômenos individuais, grupais e organizacionais (YIN, 2015), indo ao encontro, deste modo, com o que é proposto neste estudo.

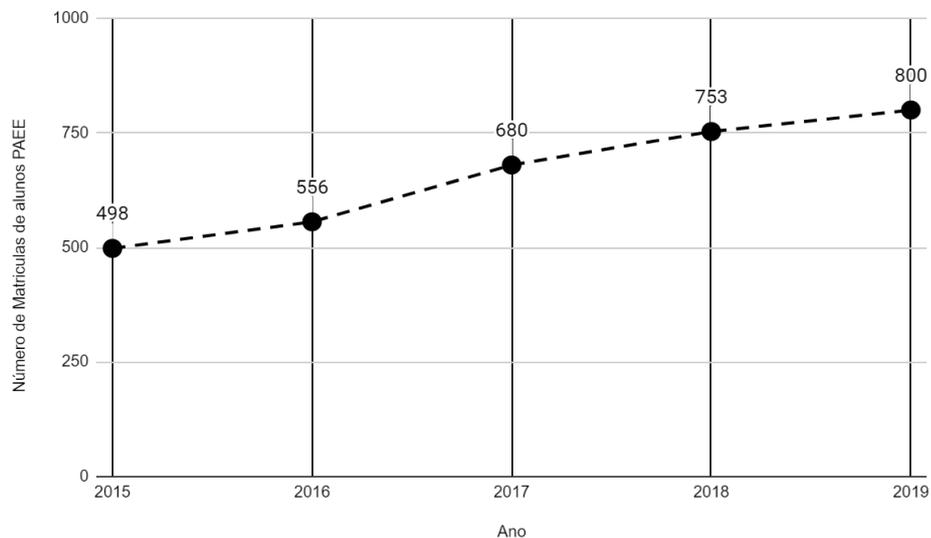
3.1. Local

A pesquisa foi realizada na rede municipal de uma cidade de médio porte do estado do

Pará, localizada aproximadamente a 70 km da capital do estado, Belém. De acordo com o censo elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), trata-se de um município entre os mais populosos do estado, com aproximadamente 200.000 habitantes, e área territorial de cerca de 1.000.000 km² (IBGE, 2019). De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a rede municipal atendia estudantes da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e educação de jovens e adultos (EJA), contabilizando durante a realização do estudo, o total de 82 escolas (SEMED, 2020).

Em relação aos estudantes PAEE nas escolas municipais, ao serem verificados os dados oficiais disponibilizados nas sinopses do INEP (INEP, 2019), foi identificado que o município apresentava 1.202 alunos PAEE, todavia esse quantitativo envolvia as redes pública e privada, desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com informações disponibilizadas e divulgadas pela SEMED, em evento da área da educação especial, e acessadas após solicitação para esta pesquisa, foram constatadas as informações conforme o Gráfico 01:

Gráfico 01 - Matrícula dos estudantes PAEE com base em informações da SEMED



Fonte: Secretaria Municipal de Educação/out 2019 (2019).

De acordo com os dados apresentados, no início da pesquisa (outubro/2019), o município contava com 800 estudantes PAEE, regularmente matriculados e que frequentavam as escolas comuns.

Observou-se que entre os anos de 2015 a 2019 houve um aumento significativo da matrícula desses estudantes no município, dado que pode estar relacionado às tensões e mobilizações ocorridas através da aprovação das leis, decretos e resoluções elaboradas nos

últimos 10 anos no viés da inclusão escolar, estando entre estes documentos, a LBI (BRASIL, 2015), que legitima o dever da União, dos estados e municípios na garantia e oferta aos estudantes PAEE nas classes regulares de ensino e reforça a obrigatoriedade das famílias realizarem a matrícula dessa população na educação básica.

Em relação à educação infantil, foco deste estudo, a rede pública educacional municipal era composta por 38 escolas que atendiam crianças de três a cinco anos. Das 38 escolas: 19 ofertavam exclusivamente a educação infantil; 18 ofertavam de forma integrada educação infantil e ensino fundamental e, somente uma escola estava em situação de convênio privado (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2019). Vale ressaltar que as escolas que recebiam somente estudantes da educação infantil estavam organizadas em duas categorias de espaços, sendo elas: creches e centros municipais de educação infantil.

Para essa pesquisa foram selecionadas prioritariamente as instituições de ensino que atendiam exclusivamente estudantes da educação infantil. De acordo com os dados fornecidos pelo município, como já foi mencionado, durante a realização da pesquisa haviam 19 escolas exclusivas para oferta da educação infantil, estando matriculadas 4.306 crianças, destas 75 estudantes PAEE (SEMED, 2020). Comparando os dados informados no último censo escolar disponibilizado pelo INEP, havia 81 estudantes PAEE matriculados, destes, dois encontrados em creches e 79 nas pré-escolas (BRASIL, 2019). Contudo, como já foi apontado, destaca-se que o censo apresentou dados envolvendo escolas públicas e privadas.

Na rede investigada, havia um departamento nomeado como Coordenadoria de Educação Especial (CEES), que de acordo com o decreto nº 124/17 de 28 de novembro de 2017, tinha como objetivos:

- a) Atendimento aos alunos com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e transtornos específicos da aprendizagem;
- b) Assessoramento aos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da Rede Municipal de Ensino.
- c) Palestras e Formações Continuadas para a comunidade escolar sobre inclusão;
- d) Parcerias com instituições especializadas e encaminhamentos para diversas especificidades;
- e) Acompanhamento do trabalho dos Especialistas em Educação, dos Professores Titulares, dos Auxiliares, do Atendimento Educacional Especializado, de Libras e dos Intérpretes Educacionais (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2017, s/p).

Vale ressaltar que, com base no documento supracitado, essas ações deveriam ser desenvolvidas por meio de parceria dos profissionais lotados nesta pasta com os diferentes atores que atuavam com os estudantes PAEE nas escolas, buscando de forma articulada solucionar as demandas educacionais encontradas para esse público.

3.2. Participantes

Após aprovado no Comitê de Ética (parecer n° 3.557.604), o estudo contou como participantes os profissionais que atuavam direta e indiretamente com estudantes PAEE na educação infantil. Para participar desta pesquisa foram utilizados, enquanto critérios de inclusão, que os profissionais estivessem atuando, durante o período da pesquisa, com estudantes PAEE na educação infantil em creches ou centros municipais de educação infantil. E enquanto critério de exclusão, os demais sujeitos que não apresentassem o perfil determinado ou não aceitassem participar da pesquisa.

Para a seleção dos participantes, foi realizada a articulação da pesquisadora junto à SEMED, buscando a identificação dos profissionais que apresentavam o perfil exigido e solicitado à secretaria liberação dos mesmos durante o expediente de trabalho. Após essa primeira sondagem, entrou-se em contato com os possíveis participantes via aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) para o agendamento do dia e horário mais adequado para a realização das entrevistas individuais e com grupos focais.

Participaram da pesquisa 32 profissionais vinculados à rede municipal supracitada que atuavam direta ou indiretamente com estudantes PAEE na educação infantil. Optou-se por quantificar na tabela o número total de profissionais na rede, para que se pudesse vislumbrar o número de sujeitos em relação ao universo de profissionais que atuam na educação infantil, conforme o Quadro 01.

Quadro 01 – Profissionais da rede de apoio à inclusão da educação infantil e participantes do estudo

Profissionais da educação infantil da rede municipal de ensino	Quantidade total de profissionais na rede	Participantes no estudo
Assessores da coordenadoria de educação especial	12	4
Assistente social	3	1
Coordenadora da educação especial	1	1
Especialistas em educação (coordenador escolar)	41	1
Gestores escolares	19	6
Nutricionista	4	1
Professores de educação especial da SRM	16	3
Professores de sala comum	54	4
Profissionais de apoio à inclusão escolar – mediador	47	6
Profissionais de apoio à inclusão escolar – cuidador	15	4
Psicólogo	1	1
Total	213	32

Fonte: Elaboração própria (2019).

A seguir, serão apresentados os perfis das categorias de atores que participaram do estudo:

Quadro 02 - Descrição dos participantes da pesquisa

(continua)

Designado	Sexo	Idade	Escolaridade/formação superior	Formação em Educação Especial	Regime de trabalho	Carga horária semanal
Coordenadoria de Educação Especial						
Assessora I	F	39	Pedagogia	Especialização	Contrato	21 – 40 h
Assessora II	F	24	Pedagogia	Especialização	Contrato	21 – 40 h
Assessora III	F	33	Pedagogia	Especialização	Contrato	21 – 40 h
Assist. Administrativo	F	46	Ensino Médio	-	Efetivo	21 – 40 h
Coordenadora	F	36	Letras e Pedagogia	Especialização	Contrato	41 – 60 h
Equipe multiprofissional						
Assistente social	F	36	Bacharelado em Serviço Social	-	Contrato	30 h
Nutricionista	F	39	Bacharelado em Nutrição	-	Contrato	30 h
Psicólogo	F	24	Bacharelado em Psicologia	-	Contrato	30 h
Equipe gestora						
Especialista em educação	F	55	Pedagogia	Especialização	Efetivo com lotação interna ⁴	21 – 40 h
Gestora I	F	55	Pedagogia e Filosofia	-	Efetivo com lotação interna	21 – 40 h
Gestora II	F	51	Pedagogia	Especialização	Efetivo com lotação interna	21 – 40 h
Gestora III	F	36	Pedagogia e Matemática	Especialização	Efetivo com lotação interna	21 – 40 h
Gestor IV	M	56	Pedagogia	-	Efetivo com lotação interna	21 – 40 h
Gestora V	F	42	Pedagogia	Especialização ⁵	Efetivo com lotação interna	21 – 40 h
Gestora VI	F	47	Pedagogia	-	Efetivo com lotação interna	21 – 40 h

⁴ Os participantes identificados como efetivos com lotação interna eram aqueles que apresentavam caráter efetivo enquanto professores da rede municipal, contudo o concurso prestado não era específico para o cargo ocupado.

⁵ A participante “Gestora V” informou que realizou formação na área da educação especial, informando que cursou especialização em psicopedagogia. Contudo, neste estudo, compreende-se que esta formação não é específica da educação especial.

Professores de educação especial						
Professora de educação especial I	F	52	Pedagogia	Especialização	Efetivo com lotação interna	21 – 40 h
Professora de educação especial II	F	35	Licenciatura em Biologia e Letras – Libras	Especialização	Efetivo com lotação interna	21 – 40 h
Professora de educação especial III	F	36	Pedagogia	Especialização	Efetivo com lotação interna	21 – 40 h
Professores de sala comum						
Professora de sala comum I	F	25	Pedagogia	-	Contrato	20 h
Professora de sala comum II	F	43	Pedagogia	-	Efetivo	40 h
Professora de sala comum III	F	41	Licenciatura em Língua Portuguesa	Especialização	Efetivo	40 h
Professora de sala comum IV	F	24	Pedagogia	-	Contrato	20 h
Profissionais de apoio escolar – mediadores						
Mediadora I	F	34	Pedagogia	Especialização	Contrato	21 – 40 h
Mediadora II	F	29	Pedagogia	Especialização	Contrato	21 – 40 h
Mediadora III	F	39	Pedagogia	Especialização	Contrato	21 – 40 h
Mediadora IV	F	30	Pedagogia	Especialização	Contrato	21 – 40 h
Mediadora V	F	43	Pedagogia	Especialização	Contrato	21 – 40 h
Mediadora VI	F	37	Pedagogia	Especialização	Contrato	21 – 40h
Profissionais de apoio escolar – cuidadores						
Cuidadora I	F	25	Licenciatura em Educação Física	-	Contrato	40 h
Cuidadora II	F	24	Pedagogia	-	Contrato	30 h
Cuidadora III	F	27	Ensino Médio ⁶	-	Contrato	40 h
Cuidadora IV	F	54	Pedagogia	-	Contrato	30 h

Fonte: Elaboração própria (2019/2020).

⁶ A cuidadora informou que está cursando Letras com habilitação em Língua Espanhola.

A idade dos participantes variou de 24 a 56 anos, apenas um entre os 32 participantes era do sexo masculino, 24 deles possuíam formação em pedagogia, 18 tinham curso de especialização na área, 19 tinham contratos de trabalho temporários e o restante era efetivo.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram elaborados roteiros de entrevistas individuais e roteiros de entrevistas com grupos focais. Os roteiros de entrevista na modalidade individual, de acordo com Manzini (2003, p. 13), “têm como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir para o objeto pretendido”.

Os roteiros de entrevistas com grupo focal, de acordo com Sampieri, Callado e Lucio (2013), devem ser elaborados por meio de tópicos, em que o moderador tem a total liberdade de introduzir outros tópicos, caso necessário durante a aplicação. O pesquisador ao elaborar o roteiro deve refletir e antecipar possíveis respostas dos seus participantes. Kind (2004) destaca que os roteiros dos grupos focais não possuem um padrão quantitativo de questões, e que dependerá da experiência do moderador e dos objetivos pretendidos, mas orienta a não ser muito extenso.

Diante disso, os roteiros dos grupos focais foram criados para cada uma das categorias de atores e foram elaborados por meio de tópicos norteadores para fomentar a discussão e levantamento de dados. Mediante as orientações destacadas, os roteiros de grupo focal supracitados foram construídos por meio de tópicos disparadores, que foram apresentados para os participantes.

Os roteiros de entrevista individual e de grupo focal foram elaborados por tópicos comuns somados com questionamentos personalizados para cada grupo e posteriormente apresentados, discutidos e avaliados por dois juízes. Os juízes foram selecionados, por conveniência, por serem participantes do Grupo de Pesquisa de Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP⁷) e estarem pesquisando os grupos de atores abordados em cada roteiro.

Quadro 03 - Instrumentos da pesquisa

⁷ O referido grupo de pesquisa foi criado no ano de 1997, pela professora Enicéia Mendes, está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e é composto por professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e seus respectivos orientandos da graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado da Universidade Federal de São Carlos. Na época do estudo contava com 25 membros.

(continua)

Instrumentos ⁸	Sujeitos aplicados	Objetivos e características	Fonte inicial dos instrumentos
a) Questionário de caracterização dos participantes (APÊNDICE A).	Todos os participantes	Coletar informações referentes aos dados pessoais, formação e atuação profissional dos sujeitos da pesquisa. Formado por quatro blocos de perguntas, sendo eles: Bloco 1: identificação do participante: nome, data de nascimento, escola/espço em que atua e cargo em que atua; Bloco 2: formação: escolaridade e formação inicial; Bloco 3: formação continuada, formação mais alta na área da educação especial, cursos realizados, dentre outros. Bloco 4: caracterização do trabalho atual: situação funcional, carga horária de trabalho semanal e número de estudantes público alvo da educação especial atendidos/acompanhados.	Instrumento caracterização dos participantes elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica ⁹ ”
b) Roteiro de entrevista caracterização da educação especial no município (APÊNDICE B).	Coordenadora da educação especial	Identificar as normativas que regiam as ações dos municípios relacionados à educação especial, bem como os papéis atribuídos pelos profissionais que atuam dentro da rede de apoio para inclusão de alunos PAEE na educação infantil. Este instrumento foi composto por quatro questões sobre: legislações e documentos oficiais; profissionais que compõem a rede de apoio à inclusão escolar; convênios e mudanças políticas.	Instrumento caracterização do município elaborado e disponibilizado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) ¹⁰
c) Roteiro de entrevista para equipe multiprofissional (APÊNDICE C).	Nutricionista, psicóloga e assistente social	Identificar os papéis desempenhados por eles com os estudantes PAEE na educação infantil e a compreensão deles sobre os papéis dos outros profissionais ¹¹ . Este instrumento foi composto por 15 questões que buscaram discutir as seguintes temáticas: avaliação para identificação e atendimento dos estudantes PAEE; serviços e apoios ofertados; relações do trabalho desempenhado com a sala comum; locais de atuação; Formação de equipe e atuação em rede para inclusão de estudantes PAEE.	Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: equipe multiprofissional elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”.
d) Roteiro de entrevista para professores de sala comum (APÊNDICE D).	Professores de sala comum	Composto por 10 perguntas sobre: atuação na sala comum com estudantes PAEE; contribuições para o diagnóstico médico educacional dos estudantes PAEE; planejamento, ensino e avaliação dos estudantes PAEE; Planejamento Educacional Individualizado (PEI); formação de equipe e atuação em rede para	Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: professor(a) de classe comum elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no

⁸ Todos os instrumentos deste estudo foram adaptações de instrumentos elaborados em outros projetos já aplicados.

⁹ O projeto mencionado foi coordenado por Enicéia Gonçalves Mendes e Cristina Broglia Lacerda e elaborado por diferentes integrantes. O mesmo foi desenvolvido nos anos de 2016 a 2020 com financiamento pelo INEP, teve como finalidade ouvir diferentes atores escolares sobre a perspectiva deles sobre política de inclusão escolar.

¹⁰ Disponível no site <http://www.oneesp.ufscar.br/metodologia-e-instrumentos>.

¹¹ Estes também são os objetivos dos próximos instrumentos deste estudo.

		inclusão de estudantes PAEE, dentre outras.	âmbito da Educação Básica”.
e) Roteiro de entrevista para profissionais de apoio à inclusão escolar (APÊNDICE E).	Profissionais de apoio à inclusão escolar – cuidador	Composto por 10 perguntas que buscaram discutir: atribuições desenvolvidas no dia-a-dia com o PAEE; atividades realizadas; alunos atendidos; locais de atuação; formação de equipe e atuação em rede para inclusão de estudantes PAEE.	Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: equipe de apoio elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”.
f) Roteiro da entrevista com grupo focal para a equipe gestora (APÊNDICE F).	Gestores escolares e especialistas em Educação	Composto por quatro tópicos norteadores, subdivididos respectivamente em três, sete, quatro e quatro subtópicos. Os principais pontos abordados objetivaram discutir: organização das turmas (critérios para alocação do PAEE); acesso e permanência dos estudantes PAEE; papéis desempenhados pela equipe gestora; ações desenvolvidas para inclusão escolar; formação da equipe e atuação em rede para inclusão dos estudantes PAEE, dentre outros.	Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: diretor ou vice-diretor, elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”.
g) Roteiro de entrevista com grupo focal para os professores de educação especial (APÊNDICE G).	Professores de educação especial	Composto por seis tópicos norteadores, subdivididos respectivamente em seis, cinco, três, quatro, quatro e quatro subtópicos. Dentre os pontos discutidos: atuação do professor do AEE; procedimentos preliminares do atendimento dos estudantes PAEE; serviços ofertados; recursos utilizados e oferecidos; planejamento, ensino e avaliação dos alunos PAEE na SRM e sala comum; formação da equipe e atuação em rede para inclusão dos estudantes PAEE, dentre outros.	Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: professor(a) de educação especial, elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”.
h) Roteiro de entrevista com grupo focal para a coordenadoria de educação especial (APÊNDICE H).	Equipe da coordenadoria de educação especial	Composto por quatro tópicos norteadores, subdivididos respectivamente em seis, nove, cinco e quatro subtópicos, em que buscaram discutir: avaliação para identificação e atendimento dos estudantes PAEE; serviços e apoios ofertados; relações do trabalho desempenhado com a sala comum; locais de atuação; formação de equipe e atuação em rede para inclusão de estudantes PAEE, dentre outras.	Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: equipe multiprofissional, elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”.
i) Roteiro de entrevista de grupo focal para profissionais de apoio à inclusão escolar (APÊNDICE I).	Profissionais de apoio à inclusão escolar – mediador	Composto por quatro tópicos norteadores, subdivididos respectivamente em sete, três, cinco e quatro subtópicos, em que buscaram discutir: atribuições desenvolvidas no dia-a-dia com o PAEE; atividades realizadas; alunos atendidos; locais de atuação; formação de equipe e atuação em rede para inclusão de estudantes PAEE, dentre outros.	Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: equipe de apoio elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”.

Fonte: Elaboração própria (2020).

3.4. Procedimentos Preliminares e Coleta de Dados

Em consonância com os objetivos, o delineamento da pesquisa teve uma etapa preliminar e duas etapas não lineares, apresentadas para ilustrar os caminhos traçados neste estudo:

- Etapa preliminar: encaminhamentos éticos e iniciais;
- Etapa I: conhecendo o *lócus*, os profissionais e papéis atribuídos dentro da rede de apoio à inclusão escolar;
- Etapa II: identificando os papéis desempenhados.

3.4.1. Encaminhamentos éticos e iniciais

O projeto foi presencialmente apresentado a coordenadoria de educação especial do município escolhido, em seguida foi aprovado e assinada a carta de autorização que comprovou o consentimento do município para a realização da pesquisa. Posteriormente submetido (30/07/2019) e aprovado (03/09/2019) pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (ANEXO A) - nº CAEE: 18263719.5.0000.5504. O estudo foi desenvolvido de acordo com os parâmetros das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e Nº 510 de 07 de abril de 2016, que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos e ciências sociais aplicadas.

Após a aprovação do comitê de ética, foi feito um novo contato com a gestão de educação especial do município para prosseguimento do estudo. Nesse novo contato, o projeto de pesquisa foi reapresentado e solicitado aos responsáveis dados preliminares dos possíveis participantes do estudo para articulação das próximas etapas. Antes do início das entrevistas, os participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICES J e K), procedimento que se repetiu com todos os participantes que mostraram interesse em participar. Vale ressaltar que durante todo o processo foi assegurada a autonomia e a liberdade dos participantes na pesquisa, sendo garantidas a confidencialidade e privacidade de suas identidades dentro da pesquisa.

Outro compromisso ético assumido na pesquisa foi com a devolutiva do estudo para o município após análise e sistematização dos dados, podendo este ocorrer em forma de compartilhamento da versão final da dissertação e das publicações. Caso exista possibilidade, poderá ocorrer realização de uma reunião com a equipe da educação municipal, bem como com professores, profissionais de apoio escolar, equipe multiprofissional, dentre outros, visando apresentar e refletir os resultados.

3.4.2. Etapa I: Conhecendo o lócus, os profissionais e os papéis atribuídos aos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar

Para essa etapa, com o apoio de um roteiro semiestruturado, foi realizada via *Skype* a entrevista com a coordenadora de educação especial da cidade estudada, no dia 20 de setembro de 2019. Esse procedimento durou aproximadamente 54 minutos, contabilizando dez laudas de transcrições. A entrevista foi gravada pela própria pesquisadora, sendo tomados vários cuidados antes do início, dentre eles, a organização do ambiente, equipamentos utilizados e a inexistência de ruídos que pudessem prejudicar a gravação e conseqüentemente a transcrição dos dados.

Nessa etapa foi caracterizada a educação especial da cidade, identificadas as políticas municipais nessa perspectiva, relacionados os documentos norteadores das ações municipais, bem como os profissionais e os papéis atribuídos pelos atores que atendessem às demandas do PAEE nesta rede de ensino e, conseqüentemente, verificados tais aspectos na educação infantil. Sobre os instrumentos normativos municipais, foram identificados:

Quadro 04 - Documentos normativos municipais com relação à educação especial

Tipo	nº/ano	Disposições
Lei	028/2012	Criação de cargos públicos: professor de libras, tradutor e intérprete educacional de libras, professor bilíngue, professor de educação especial e instrutor de braille.
Resolução	065/2013	Credenciamento das entidades mantenedoras, regulamenta o funcionamento de nucleação e autorização de instituições que ofertam a educação infantil, ensino fundamental regular, modalidade da educação de jovens e adultos e educação especial, pertencentes ao sistema municipal de ensino.
Lei	005/2018	Criação de cargos públicos para profissional de apoio escolar – cuidador e profissional de apoio escolar – mediador e revogação de artigos 2º, 3º, 4º e 5º e anexos I e II da Lei 028/2012.
Portaria	012/2019	Normas para a lotação de profissionais da rede pública municipal de educação para o ano letivo de 2019.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o relato apresentado pela coordenadora, as normativas elaboradas neste município foram pensadas em consonância com as proposições determinadas nas leis, decretos e resoluções nacionais, sendo os principais deles: constituição federal, LDBEN, decretos e resoluções do AEE, PNEEPEI, dentre outros. Em relação aos órgãos responsáveis pela elaboração e aprovação dos referidos documentos citados, foi constatado que as leis nº 028/2012 e nº 005/2018 foram criadas pelo poder legislativo municipal e sancionadas pelo poder executivo. A resolução nº 065/2013 e a portaria nº 012/2019 foram criadas respectivamente pelo conselho municipal de educação e pela secretaria municipal de educação.

Observou-se que a lei nº 028/2012 criou cargos públicos de profissionais específicos da

educação especial enquanto que a lei nº 005/2018 modificou e criou novos cargos também relacionados à educação especial municipal. A resolução nº 065/2013 regulamentou e autorizou as instituições da educação básica, sendo abordados em seu texto a lotação dos estudantes PAEE nas salas comuns e os serviços e profissionais ofertados a esse público. Por fim, a portaria nº 012/2019, apresentava as normas de lotação dos profissionais que compunham o quadro educacional, estando aqui os profissionais específicos da educação especial, como também os profissionais gerais como gestor, coordenador, equipe de apoio (limpeza, administrativo, portaria) etc (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2012, 2013, 2018, 2019).

Em meio a identificação dos documentos, houve o questionamento à coordenadora, sobre quais eram os profissionais que atuavam com os estudantes PAEE nas creches e pré-escolas e quais locais de atuação desses sujeitos. Com base na entrevista, foi criada a Figura 02 como ilustrativa:

Figura 02 - Categorias atuantes com estudantes PAEE da educação infantil de acordo com a coordenadora da educação especial



Fonte: Elaboração própria (2021).

A coordenadora informou que todos os profissionais presentes no contexto escolar atuavam com os estudantes PAEE, direta ou indiretamente, contudo destacou os principais profissionais: a equipe da CEES; equipe multiprofissional; equipe gestora; professores de educação especial; professores de sala comum e profissionais de apoio à inclusão escolar.

3.4.3. Etapa II: Identificando os papéis desempenhados

Essa etapa foi constituída por dois momentos, a realização das entrevistas individuais e com grupos focais. Ambas as formas de coleta de dados foram guiadas por roteiros personalizados com questões amplas, que a partir das discussões foram detalhados até a pesquisadora perceber que as informações começaram a ser redundantes, ou seja, quando entendeu que se chegou à saturação. Segundo Ludke e André (1998), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados muito utilizada nas pesquisas das ciências humanas visto que “permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1988, p. 34).

É importante ressaltar que a coleta de dados ocorreu em momentos distintos, a primeira parte da coleta foi realizada antes do isolamento social e a outra durante a pandemia provocada pela Covid-19¹². No primeiro momento, a coleta foi realizada por meio de grupos focais presenciais com as categorias de participantes que apresentavam número igual ou superior a três sujeitos que desempenhavam a mesma função, e abaixo desse quantitativo os participantes foram submetidos a entrevistas individuais. Contudo, durante o período da pandemia, a coleta ocorreu através de entrevistas individuais remotas, em vista da necessidade de medidas sanitárias de distanciamento social, informações que serão detalhados no tópico abaixo.

3.4.3.1. *Entrevistas individuais presenciais*

A realização das entrevistas individuais deu-se com os profissionais que faziam parte da equipe multiprofissional, conforme o Quadro 05 a seguir:

Quadro 05 - Coleta de dados Equipe Multiprofissional

Participante	Data da entrevista	Duração	Laudas das transcrições
Assistente social	22/10/2019	22 minutos	6
Nutricionista	10/10/2019	42 minutos	10
Psicóloga	22/10/2019	28 minutos	8

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As entrevistas foram realizadas no horário de trabalho dos participantes, contudo os mesmos foram liberados pelos seus respectivos superiores com a condição de apresentação de

¹² A Covid-19 consiste em uma doença altamente contagiosa provocada por uma família de vírus (SARS-CoV-2) que atinge o sistema respiratório, causando infecções pulmonares com sintomas que variam de leves até casos mais graves, levando a óbito uma parcela significativa dos infectados, por meio da síndrome respiratória aguda (BRASIL, 2020).

uma declaração de participação de pesquisa, assinada pela pesquisadora responsável e sua orientadora.

3.4.3.2. *Entrevistas com grupos focais*

As entrevistas com grupos focais foram feitas com profissionais que atuavam na mesma categoria, com o intuito de que as temáticas ali discutidas fossem de conhecimento comum às funções e papéis desempenhados. Gomes (2005) destaca que nessa técnica de coleta de dados, o grupo de pessoas é selecionado por meio de critérios estabelecidos pelo pesquisador e que apresentem conhecimentos e experiências em comum, para que haja uma uniformidade na construção das discussões.

Antes de serem iniciados os grupos focais, foram entregues os questionários de caracterização dos participantes, para que fosse obtido acesso a informações preliminares, como por exemplo, dados pessoais, formação e atuação profissional. Após o recolhimento do questionário, os grupos focais foram iniciados e guiados por um mediador, função que foi desempenhada pela própria pesquisadora responsável com o apoio do roteiro, objetivando promover a interação dos participantes. Os grupos focais também contaram com a participação de um assistente de pesquisa, selecionado e orientado pela pesquisadora que colaborou na organização do espaço, equipamentos, sequenciação das falas, bem como para a validação dos dados. Vale ressaltar que tais caminhos trilhados tomaram como base as recomendações de Gomes (2005) para a realização das entrevistas com grupo focal.

A seguir os grupos focais realizados e os seus respectivos participantes, bem como no Quadro 06 informações adicionais:

- Grupo focal I – Coordenadoria de educação especial: participaram cinco profissionais, sendo eles, quatro assessores e a coordenadora do referido departamento. Essa coordenação era responsável pelas demandas e encaminhamentos destinados ao PAEE.
- Grupo focal II – Equipe gestora: contabilizou-se sete participantes, nestes estavam: seis diretores e um especialista em educação, profissionais que compunham a equipe gestora escolar das creches e pré-escolas do município.
- Grupo focal III – Professores de educação especial: constituído por três professoras que atuavam no AEE com PAEE na rede municipal de ensino com estudantes da educação infantil.
- Grupo focal IV – Profissionais de apoio à inclusão escolar - mediador: participaram

seis profissionais que atuavam na educação infantil.

Quadro 06 - Coleta de dados grupos focais

Grupo focal	Data da entrevista	Duração	Laudas das transcrições
I	11/11/2019	43 minutos	14
II	25/10/2019	2h 30 minutos	35
III	16/12/2019	1h 5 minutos	20
IV	07/11/2020	1 h 40 minutos	23

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As entrevistas individuais e com os grupos focais mencionados foram aplicadas presencialmente, na secretaria de educação, em uma sala específica para a coleta, pelo próprio pesquisador, e com a colaboração do assistente de pesquisa quando se tratava dos grupos focais.

3.4.3.3. *Entrevistas individuais virtuais*

Durante a pandemia provocada pela Covid-19, devido a necessidade do distanciamento social, a técnica de coleta utilizada foi entrevista individual virtual, por meio de aplicativo de ligação de vídeo (*WhatsApp*). Vale ressaltar que a seleção de participante, contato inicial e convite se deu também por meio da SEMED, tal como nas outras etapas, diferindo-se apenas no canal de comunicação utilizado para apresentação, aceitação da pesquisa, preenchimento do questionário de caracterização e participação na coleta de dados. Participaram deste momento, os professores da sala comum e os profissionais de apoio à inclusão escolar – cuidador, constituindo dois grupos distintos, conforme detalhado no Quadro 07.

Quadro 07 - Coleta de dados online

Participantes	Data da entrevista	Duração	Laudas das transcrições
Professora de sala comum I	09/06/2020	35 minutos	8
Professora de sala comum II	05/06/2019	29 minutos	5
Professora de sala comum III	05/06/2019	30 minutos	6
Professora de sala comum IV	05/06/2019	28 minutos	5
Cuidadora I	04/06/2020	42 minutos	10
Cuidadora II	04/06/2020	28 minutos	5
Cuidador III	08/06/2020	25 minutos	4
Cuidador IV	08/06/2020	22 minutos	4

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

É importante sinalizar que todas as entrevistas foram gravadas, para possível comprovação, autenticidade e credibilidade científica dos dados coletados (MANZINI, 2012).

3.5. Transcrição e análise de dados

Depois de coletados, os dados foram transcritos e revisados de acordo com as orientações de Manzini (2012) que recomenda que esse processo deva ser realizado pelo próprio pesquisador, visto que o mesmo poderá levar em consideração aspectos além do que está sendo ouvido, como também as interpretações, os olhares e outras expressões que foram expostas durante a coleta e que possam colaborar para a análise. O autor também destaca que os áudios gravados devem ser ouvidos mais de uma vez durante a transcrição, para que, seja compreendido o que realmente está sendo dito e a transcrição apresentada seja fiel ao que foi falado pelos participantes (MANZINI, 2012).

Santos (2016) recomenda ainda que, na análise de dados de uma pesquisa qualitativa, faz-se necessária a dedicação total do pesquisador responsável para que seja compreendido e interpretado o que está sendo investigado de forma crítica, e que numa análise qualitativa, dois verbos devem ser considerados: compreender e interpretar (MINAYO, 2012).

Posterior às transcrições e revisões, os dados foram categorizados em eixos temáticos, levando em consideração os grupos de atores investigados, os objetivos propostos e de acordo com os temas que emergiram durante a exaustiva leitura e análise dos dados. De acordo com Castro (2011), a categorização pode ser entendida como:

Processo gradual de agrupamento de elementos, conceitos ou mensagens, que vai sendo elaborado no cotidiano da pesquisa. É uma incessante 'ida e vinda' entre o referencial teórico e os dados obtidos, como também um reformular constante ao longo da análise das respostas, de acordo com os dados encontrados e com a teoria que embasa a pesquisa (CASTRO, 2011, p. 93).

Os eixos temáticos resultantes que emergiram da articulação entre o referencial teórico, documentos normativos e os relatos dos participantes, foram:

- Papéis atribuídos a cada categoria profissional
- Papéis realizados na prática
- Papéis atribuídos pelas outras categorias profissionais

Os referidos eixos temáticos identificados acima serão apresentados de forma articulada dentro das categorias de profissionais pesquisados no estudo, sendo eles: (a) Coordenadoria de educação especial; Equipe multiprofissional; Equipe gestora; Professor de sala comum; Professor de educação especial e Profissionais de apoio à inclusão escolar, subdivididos em cuidador e mediador.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo parte do pressuposto de que para se efetivar uma política de inclusão escolar aos estudantes PAEE, faz-se necessária a oferta de variados tipos de serviços, com o envolvimento de profissionais com diferentes formações e funções e que tenham papéis definidos nessa rede. Entende-se que essa equipe deve atuar em parcerias colaborativas e buscar garantir além do acesso, a permanência, participação e aprendizagem, fato que deve ocorrer desde a educação infantil e materializar-se ao longo do processo educacional.

Os resultados e discussões foram sistematizados em seis tópicos, de acordo com os grupos de participantes da investigação: departamento de educação especial (equipe gestora do sistema municipal); equipe multiprofissional; equipe gestora escolar; professor de sala comum; professor de educação especial e profissionais de apoio à inclusão escolar, sendo este último subdividido em mediadores e cuidadores, devido a existência das duas configurações de profissionais no *locus* estudado.

Justifica-se essa organização como forma de análise sobre os papéis de cada grupo de profissional, de acordo com o discurso apresentado, em articulação com as atribuições teóricas segundo as pesquisas, na legislação nacional e municipal ou ainda pela percepção da coordenadora de educação especial. São apresentadas as concepções dos demais profissionais para cada função com a finalidade de identificar os papéis profissionais e as atuações conjuntas, analisando a existência de uma rede de apoio à inclusão escolar.

4.1. Coordenadoria de Educação Especial

O primeiro grupo analisado foi a equipe da coordenadoria de educação especial, departamento voltado às demandas específicas de educação especial. Esse bloco será subdividido em: público atendido e locais de atuação; atribuições teóricas e funções desempenhadas; parcerias realizadas e desejadas e, papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para a coordenadoria de educação especial.

A equipe aqui relatada existia no município desde o ano de 2002, contudo, anteriormente era intitulada como Equipe Sociopsicopedagógica (ESSP) e somente em 2013 foi renomeada para Coordenadoria de Educação Especial (CEES). Rocha (2016) identificou que as subpastas das secretarias de educação das redes municipais são nomeadas como coordenação, seção ou gerência de acordo com o contexto, mas destacou que não é homogênea a existência de espaços municipais específicos para as demandas de educação especial, sendo assim, o

município em questão apresentava esse diferencial.

De acordo com os dados emitidos, a CEES era constituída por 13 profissionais, sendo eles: coordenador da pasta e demais assessores técnicos, destes, dois declarados do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Sobre a formação inicial dessa equipe, sete possuíam formação em pedagogia, um em letras-libras, um em letras, um em serviço social, um em psicologia¹³, um em contabilidade e cursando pedagogia, e uma assistente administrativo também cursando pedagogia.

Observou-se que pedagogia era a formação inicial prevalente entre os integrantes da equipe da CEES, pois sete profissionais tinham essa formação e dois profissionais estavam cursando. As formações menos frequentes dentro do grupo da CEES eram: psicologia, serviço social, letras-libras e letras, sendo apenas um profissional de cada área citada atuando nesse departamento.

Ao referir-se à formação continuada, nas modalidades *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*¹⁴ cursada pelos profissionais da CEES, percebeu-se que, dos 13 profissionais, oito já tinham especialização dentro dos pressupostos da temática, enquanto que quatro não apresentaram nenhuma formação específica em educação especial ou inclusiva. Ressalta-se que as qualificações profissionais desses sujeitos devem ser repensadas, em detrimento desta coordenadoria, de acordo com o exposto no decreto nº 124/17 que tem como premissa desempenhar parcerias e ações relacionadas ao atendimento, formação dos professores e profissionais, dentre outros aspectos em prol da inclusão escolar dos alunos PAEE. De acordo com a literatura, os cursos de licenciaturas e pedagogia ainda apresentam poucos conteúdos que abordam a educação especial, fazendo-se necessária a busca por formações continuadas específicas na área, para melhor assistir os estudantes PAEE (BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013; FLORES; KRUG, 2010) Foi constatado também que apenas um dos componentes da equipe possuía mestrado concluído e outro componente da equipe ainda estava realizando, em ambos os casos na área da educação, não havendo profissionais com formação continuada em caráter de mestrado e doutorado da área específica de educação especial e/ou suas ramificações.

4.1.1. Público Atendido e locais de atuação.

¹³ No discurso da coordenadora da educação especial a psicóloga é vista como membro da equipe da CEES, deste modo foi utilizada na integra as informações apresentadas, porém considerando outros aspectos burocráticos, a profissional nesse estudo faz parte da equipe multiprofissional.

¹⁴ As formações continuadas *Stricto Sensu* são aquelas que apresentam uma duração mais longa, nestes estão os mestrados e doutorados, enquanto que as formações *Lato Sensu* se referem aos cursos de aprimoramento em áreas específicas, sendo eles: aperfeiçoamentos e especializações. Já as formações

Constatou-se, por meio dos relatos, que os integrantes da equipe de gestão do sistema atuavam especificamente com demandas dos estudantes PAEE nas escolas públicas municipais. Este dado está de acordo com o apresentado por Pimentel (2016), que realizou uma pesquisa nesse mesmo município e identificou que a CEES tinha como finalidade desenvolver e ampliar as ações voltadas à inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas zonas urbanas e rurais, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), tanto na educação infantil, ensino fundamental, quanto na modalidade da EJA das instituições públicas municipais.

Sobre o público, observa-se que os estudantes alvo da CEES estão de acordo com o estabelecido nos documentos oficiais como PAEE. Como pode ser constatado no excerto da PNEEPEI (2008): “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p. 15).

No que se refere ao local de atuação, eles apontaram, de forma unânime, que estavam lotados na SEMED, dentro da CEES, executando funções voltadas à recepção de profissionais, professores e pais, e também como práticas cotidianas, quando solicitados, realizando assessoramento e visitas nas instituições públicas de ensino.

No estudo realizado por Rocha (2016), que investigou o departamento de educação especial dos municípios da zona metropolitana norte de Curitiba, constatou-se que havia uma equipe na região voltada para as demandas de educação especial, que tinha como papel assessorar os diferentes profissionais que atuavam com estudantes PAEE, dado semelhante ao apresentado pelos participantes deste estudo. Todavia, considera-se que na pesquisa atual essa equipe atende especificamente às demandas do município, sendo assim um diferencial considerando a proposta intermunicipal da pesquisa de Rocha (2016).

4.1.2 Atribuições teóricas e funções desempenhadas

No município investigado, havia documentos que descreviam os papéis atribuídos aos diferentes profissionais que atuavam na educação especial, todavia, não foram identificadas as atribuições específicas para esse grupo de profissionais. Em entrevista com a coordenadora de educação especial, a mesma apontou papéis a serem desempenhados por eles:

A equipe da coordenadora de educação especial ela é responsável pela formação continuada dos professores e também por toda a rede de apoio,

(...) orientação e supervisão do professor especializado, (...) orientação quando necessário do atendimento aos alunos, a gente faz avaliação dos alunos, porque tem algumas unidades que não tem sala de recursos multifuncional, então é feita a avaliação do aluno e qual há a necessidade a gente encaminha para sala de recursos de outra escola (...) também por encaminhamentos para os setores de saúde (...) a gente acaba fazendo esse link né (...) visita domiciliar para alunos, principalmente para alunos com problemas de vulnerabilidade social, a gente também procura agir intersetorialmente com a assistência de social, assistência de saúde, ministério público, conselho tutelar, todos os órgão públicos de proteção da criança e adolescente que a gente atende (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019, *grifo da autora*).

O relato da coordenadora indica que a equipe da CEES possuía diferentes atribuições relacionadas ao suporte e assessoramento escolar em relação aos estudantes PAEE, bem como dos profissionais que faziam parte da rede de apoio. Este dado faz-nos refletir sobre o modelo de serviço intitulado como consultoria colaborativa (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014; CALHEIROS, 2019), defendido como um serviço que também pode beneficiar o acesso, permanência, participação e aprendizado dos estudantes PAEE nas escolas comuns, porém, não existem dados para afirmar que a realização acontecia com base nos pressupostos de colaboração.

Quando questionado aos profissionais sobre os papéis realizados, observou-se que, na prática, os mesmos tentavam realizar o que lhes era atribuído, todavia, eles destacaram mais possibilidades para a realização do apoio na avaliação pedagógica dos estudantes PAEE nas creches e pré-escolas, como pode ser observado no excerto abaixo:

[...] quando a gente vai na escola fazer a avaliação desse aluno, o primeiro passo assim importante mesmo é aquela escuta e conversa com a família né, pra gente poder conseguir identificar se aqueles comportamentos se assemelham aos que vem apresentando na escola né, (...) aí depois a gente tem uma conversa com professor, com o gestor, com alguns personagens dentro da escola pra que a gente possa colher um número de informações maiores a respeito do aluno, (...) a gente começa perceber alguns aspectos primordiais, questão de socialização, de autonomia, questão de coordenação motora né do aluno e essa questão de percepção que ele tem com relação a cores, se tem identificação de algumas vogais, são coisas assim, aspectos simples mas que a gente sabe que as crianças na educação infantil começam a desenvolver né, aí dentre essa avaliação com o aluno que a gente faz, ver alguns aspectos com o cognitivo né que entra questão de percepção, atenção, linguagem, raciocínio lógico, aí vem também a função motora e a função social, são assim um dos aspectos bastante relevante que a gente faz pra escola né no momento da nossa avaliação [...] (ASSESSORA II, 2019, *grifo da autora*).

No relato, observou-se a ênfase dada ao papel de avaliação para identificação das crianças PAEE, que segundo a participante envolve as três vertentes: escola, família e aluno. A partir dessa avaliação, são tomadas outras decisões, como por exemplo: orientações para família, professores e escola de modo geral; lotação dos profissionais de apoio à inclusão

escolar; encaminhamentos intersetoriais, dentre outros.

Sobre a lotação dos profissionais de apoio à inclusão escolar, uma participante destaca: “A primeira ação é a lotação do profissional de apoio escolar, o mediador ou cuidador, vai depender da necessidade do aluno, se é o mediador ou se é só o cuidador [...]” (ASSESSORA III, 2019, *grifo da autora*). Desse modo, observa-se que a pesquisa informa que, de acordo com a necessidade do aluno, é elegido qual tipo de profissional de apoio à inclusão escolar o estudante necessitará, e isso só é possível visto que, o município em questão possuía duas configurações desse profissional, realidade distinta do que é identificado em outros estudos, mas este será um aspecto detalhado em um tópico específico dos resultados subsequentes.

Já em relação ao acompanhamento para a SRM, foi destacado, pelos participantes, a ausência desse espaço em creches e pré-escolas. Em decorrência disto, os estudantes PAEE são encaminhados para as escolas de ensino fundamental mais próxima a eles, para receberem AEE nas SRM. Baseada nessa realidade, a literatura aponta a existência de outros modelos de serviços de apoio que preconizam a atuação de professores de educação especial sem haver necessariamente a existência de SRM, como por exemplo, ensino colaborativo e serviço itinerante (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019), modelos que poderiam ser refletidos no contexto em questão.

Sobre a realização dos encaminhamentos e parcerias intersetoriais, foram destacados os órgãos vinculados às áreas da saúde, assistência social, educação, habilitação/reabilitação e justiça. Contudo, os mesmos apontaram a indisponibilidade do acompanhamento desse encaminhamento, sendo assim, realizado apenas o envio de relatórios, como pode ser constatado:

Geralmente quando os assessores encaminham, por exemplo, para o TO, para o Neuro, para o Fisio, como são muitas escolas a gente orienta e põe na ficha de orientação escrita para que no caso a gestão como um todo fique cobrando da família, “olha, já levou o aluno no Neuro? Já levou o aluno no Fono? Qual foi o prazo que o posto de saúde deu? Qual foi o prazo que o médico deu para dar o retorno?” A gente pede que eles peçam algum documento, pelo menos uma xerox para está comprovando realmente né, porque assim, eles vão poder ter esse monitoramento, fazer esse acompanhamento melhor do que nós que lidamos com todas as escolas da rede né, então assim, a gente sempre orienta tanto escrita tanto acaba reforçando na nossa fala essa questão (ASSESSORA II, 2019, *grifo da autora*).

Deste modo, observa-se que o encaminhamento apresentado pelos assessores se dava por meio da orientação das famílias para que estas buscassem esses apoios extraescolares necessários, apontando a equipe gestora como personagem responsável pelo monitoramento dessa orientação, pois os assessores justificam a impossibilidade de realizar esse

monitoramento novamente, pela ausência de disponibilidade devido às amplas demandas presentes na rede como um todo. Diante disso, concluiu-se que mesmo os profissionais destacando o apoio permanente nas atividades realizadas, no discurso foram identificadas controvérsias em relação à prática narrada.

No processo de avaliação, foi relatada a existência da parceria com a equipe multiprofissional, principalmente com a psicóloga, entretanto, foram identificadas dificuldades devido à existência de uma única profissional com esse perfil na rede municipal de educação. Observa-se também que essa profissional ora é vista como pertencente a equipe da CEES, ora é identificada como pertencente a equipe multiprofissional. Para esse estudo, consideramos como parte da equipe multiprofissional, aspecto identificado no discurso da mesma ao longo da entrevista.

Nas avaliações, os assessores informaram que os serviços e apoios escolares para o estudante, eram pensados de acordo com o nível de “funcionalidade” de cada um, e não por simplesmente ele ser considerado PAEE. Em relação à funcionalidade, observou-se que as tomadas de decisão da equipe avaliadora ocorriam com base nos aspectos cognitivos e comportamentais, sendo uma decisão perigosa em vista dos mesmos apontarem a dificuldade na realização do acompanhamento desses alunos. De acordo com o relatado, muitas dessas decisões eram tomadas a partir de uma única visita escolar para cada aluno, impossibilitando uma análise mais precisa nessa avaliação, mesmo contando com os relatos da equipe escolar e família.

Observou-se, no relato dos participantes, uma frequência de falas que enfatizavam a lesão, a incapacidade ou o grau de funcionalidade dos estudantes PAEE. Frente a essa frequência de falas, verificou-se um olhar biomédico da deficiência. Piccolo (2012) aponta que a deficiência, ao ser interpretada com base na condição biológica, reforça o entendimento social da pessoa com deficiência como um sujeito incapaz, inferior, não eficiente e frágil. O autor também aponta que diante dos olhares contemporâneos, a deficiência é fruto das barreiras sociais que precisam ser emergencialmente superadas (PICCOLO, 2012).

Sobre a participação na estimulação precoce das crianças pequenas PAEE nas creches e pré-escolas, os assessores destacaram que as crianças que apresentavam diagnóstico já recebiam algum tipo de suporte extraescolar, todavia, este suporte não era realidade de todos, pois, em muitos casos, os assessores, juntamente com a equipe escolar, é que apontavam os primeiros sinais de alerta, cabendo à equipe da CEES realizar os primeiros encaminhamentos para os diferentes setores e serviços de apoio. Rocha (2016) também constatou como papel da equipe regional de educação especial a realização dos encaminhamentos intersetoriais, aspecto

semelhante entre os dois estudos.

Sobre a atuação em classe comum, esses profissionais resumem que a atuação se dava por meio de orientações, dado a ausência do professor de educação especial nas escolas da educação infantil, bem como da inexistência de SRM nesta etapa, aspecto já mencionado. Sobre a participação no planejamento, constatou-se a impossibilidade de uma participação efetiva, devido à ausência de práticas mais proximais com o espaço da sala de aula. Contudo, eles destacaram que caso fossem convidados, estariam disponíveis para essa parceria.

Constatou-se também a presença frequente do termo “orientação” como prática realizada por essa equipe. Considera-se que essa prática vai em sentido oposto à filosofia de colaboração, pois, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) a colaboração se dá por meio das trocas e do trabalho em parceria, e não somente o envio de informação por uma das partes, o que acaba pressupondo uma hierarquia, como observado no discurso dos profissionais.

Sobre atuação com a família, os mesmos apontaram resistência nessas relações, destacando a necessidade de visitas domiciliares e encaminhamentos para órgãos da assistência e justiça, em casos específicos, conforme a fala a seguir:

Já teve que fazer visita domiciliar pra fazer essa cobrança, às vezes a gente encaminha pro conselho tutelar, ministério público, que nós temos como parceiros tanto o ministério público quanto o conselho tutelar. Quando a gente percebe que essa família não está seguindo as orientações, que acaba que não tá tendo nenhum avanço, que a escola faz a parte dela e a família não faz, a gente faz esses encaminhamentos também (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019, *grifo da autora*).

De modo geral, observa-se que as práticas da equipe da CEES estavam relacionadas com o tripé: avaliação, encaminhamento e orientações. Mesmo sendo identificadas as dificuldades em se fazerem presentes no dia a dia escolar desses alunos, considera-se importante essa atuação colaborativa da equipe da CEES e escola, visando a materialização de ações que visem beneficiar o acesso, permanência, participação e aprendizado dos estudantes PAEE, bem como uma parceria com a comunidade escolar.

4.1.3 Parcerias realizadas e desejadas

Em relação às parcerias, foram apontados diferentes personagens, dentre eles: professor de sala comum, professores bilíngues, brailistas, intérpretes educacionais, equipe gestora e outros profissionais que faziam parte dessa rede. Contudo, foram destacadas duas categorias como principais, sendo elas: os profissionais de apoio à inclusão escolar e os professores de educação especial, como pode ser observado no excerto seguinte “Os professores do AEE que são nossos

braços nas escolas, são 42 professores do AEE, nosso elo principal na escola são os professores do AEE e os profissionais de apoio escolar mediadores e cuidadores” (ASSESSORA III, 2019).

Tratando-se das necessidades das parcerias, foram destacados os profissionais da secretaria das escolas, serventes e o professor de sala comum, mesmo sendo apontado o interesse em manter diálogo e trabalhos mais próximos com o último grupo identificado:

Apesar da gente se esforçar, pra atender e ter esse diálogo mais próximo, o professor da sala regular ainda assim a gente enxerga como um relacionamento que precisa ser melhorado, porque muitas vezes ele não se sente parte dessa responsabilidade, quando principalmente né, quando tem um profissional dentro da sala com ele pra dar apoio, então ele meio que coloca mais essa responsabilidade para aquele profissional e não pra ele, mas isso vem mudando (Coordenadora de educação especial, 2019, grifo da autora).

Verificou-se, a partir dos relatos apresentados, que mesmo a equipe sendo específica de educação especial, ainda eram identificadas fragilidades nas parcerias com os profissionais que atuavam no dia a dia escolar com os estudantes PAEE, em especial um sujeito chave que se fazia necessário, que é o professor de sala comum.

Sendo assim, diante do apresentado, observa-se que as ações desses participantes estavam mais voltadas aos estudantes PAEE e não ao contexto que o cercava, mesmo sendo desejada, não foram salientadas ações com esse viés, diante dos discursos apresentados.

4.1.4 Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para a CEES

De modo geral, todos os outros grupos identificaram como função a atuação no suporte destes estudantes na sala comum, devido ao fato de serem um grupo com formação e atuação específica na educação especial. Outros papéis também foram identificados e estavam relacionados a: orientações, acompanhamentos e encaminhamentos tanto para a criança PAEE, quanto para a comunidade escolar e família desses estudantes, aspecto também apontado na fala dos próprios assessores da CEES. Por fim, identificou-se que o principal papel para esses profissionais, de acordo com o discurso das categorias: profissionais de apoio à inclusão escolar, professores de sala comum e equipe gestora, deveria ser a parceria com todos os profissionais que atuam cotidianamente com o público em questão.

Diante do constatado, algumas percepções de atribuições para esses profissionais condizem com o que era realizado na prática, contudo, outros papéis precisariam ser melhor desenvolvidos e fortalecidos, principalmente os relacionados às parcerias, para que hajam efetivamente ações colaborativas, e esses profissionais não sejam vistos como *experts* (RABELO, 2012; SILVA, 2018) de educação especial, perspectivando garantir o direito à

educação desses alunos com práticas pensadas de forma coletiva, de acordo com a realidade apresentada e vivenciada.

4.2 Equipe multiprofissional

O próximo grupo analisado foi a equipe intitulada como equipe multiprofissional. Destaca-se que a diferença dessa equipe para a da CEES, estava relacionada ao fato de que a CEES atendia às demandas específicas de educação especial, enquanto que a equipe multiprofissional apresentava funções gerais, voltadas aos estudantes de toda a rede municipal. Esta equipe era composta por profissionais especialistas da área da psicologia, assistência social e nutrição.

Foi constatado, que havia apenas uma profissional da psicologia na rede municipal, três profissionais do serviço social, quatro nutricionistas e dois estagiários de nutrição, lotados na secretaria municipal, que atendiam toda a demanda da rede pública municipal. Para melhor compreensão, esse bloco foi organizado nos subitens: público atendido e locais de atuação; atribuições teóricas e funções desempenhadas; parcerias realizadas e desejadas e, papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para a equipe multiprofissional.

4.2.1 Público atendido e locais de atuação

Como já foi apontado, a equipe multiprofissional não atuava especificamente com o PAEE ou com a educação infantil, sendo assim, eles estavam disponíveis para atender as demandas de toda a rede municipal, no contexto educacional. Constatou-se que dos três profissionais entrevistados, a nutricionista considerava sua atuação como algo mais geral, envolvendo todos os estudantes. A assistente social apontou que tais estudantes, quando identificados, eram encaminhados para a equipe da CEES e apenas a psicóloga considerava sua atuação voltada diretamente para os estudantes PAEE. Contudo, esta participante, como já foi mencionado, não possuía uma atuação exclusiva, em vista de ser única na rede. Fato verificado no relato abaixo:

Aqui na SEMED sou a única psicóloga, não tem como ficar indo em todas escolas fazendo um trabalho de cunho preventivo, então a escola manda um relatório sobre o aluno, solicitando o atendimento psicológico e normalmente não vamos sozinhos, tem outros profissionais que acompanham, como a assistente social ou com algum pedagogo (...) então assim, são várias faixas etárias/e diversos alunos, então atendemos da educação infantil a EJA (PSICÓLOGA, 2019, grifo da autora).

Diante do discurso da psicóloga, observou-se que não há um efetivo acompanhamento no serviço prestado, em vista desta profissional atender toda a rede, fazendo com que as visitas ocorressem diante da solicitação via relatório. Outro dado constatado foi a atuação em parceria dessa profissional com a equipe da CEES que, quando eram solicitados os acompanhamentos, estes eram realizados em conjunto. De modo geral, observou-se que tal como apresentado pela CEES, a equipe multiprofissional também atuava mediante solicitação, não havendo acompanhamento contínuo e permanente.

Sobre o local de atuação, os profissionais informaram que estavam lotados dentro da SEMED e atuavam dando suportes nas escolas e creches municipais junto aos estudantes, equipe escolar e família. Contudo, tais ações eram realizadas por meio de projetos ou quando solicitado o suporte, como já enfatizado. Sobre o local do atendimento dos estudantes PAEE, foi verificado no discurso da psicóloga:

Todos os lugares! Assim, não têm um lugar estabelecido para fazer o atendimento com o aluno e sua família, às vezes fazemos atendimento na CEES/SEMED (Coordenadoria de Educação Especial ou Secretaria Municipal de Educação), outras ocasiões vamos até a escola, então a escola que estipula onde podemos efetuar o atendimento, com isso, pode ser na sala de leitura, pátio, dentro da sala de recursos multifuncionais, entre outros (PSICÓLOGA, 2019).

Sobre as visitas escolares realizadas, observou-se que se davam enquanto ações pontuais, principalmente relacionadas ao surgimento de demandas urgentes. Dado também constatado no estudo de Silva (2016) ao questionar os componentes de uma equipe multiprofissional sobre os papéis desempenhados por eles. A autora também destaca que haja um entendimento de que todos os profissionais que estejam inter-relacionados a uma situação precisem participar da reflexão e sejam traçados caminhos para as próximas tomadas de decisão, contudo, na prática há uma responsabilização de sujeitos específicos (SILVA, 2016).

Contribuindo com o apresentado, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2019) apontam que tais concepções apresentadas, vão em sentido oposto ao que seria esperado na consultoria colaborativa, quando trata-se de profissionais específicos e o suporte desejado nas escolas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CALHEIROS, 2019).

4.2.2 Atribuições teóricas e funções desempenhadas

Os personagens da equipe multiprofissional não apresentavam definições de atribuições nos documentos oficiais municipais, especificamente nas leis nº 028/2012 e nº 005/2018, assim como a equipe da CEES. Todavia, quando questionada, a coordenadora de

educação especial relatou os seguintes papéis:

[...] a nutricionista praticamente faz o cardápio, com o planejamento do cardápio semanal e a avaliação da aceitação desse cardápio por parte desses alunos, também verifica algumas especificidades individuais como aqueles alunos que têm intolerância a lactose, alergias. Enfim, essas questões que envolvem questões de saúde, intolerância alimentar e aí ela já planeja um cardápio específico para esse indivíduo, tenta achar alternativas para contemplar essas situações específicas. Também verifica a acomodação da alimentação, e fazem formação com as merendeiras, serventes e orientações. Também eu vi ações de orientações às famílias, palestras com as famílias sobre alimentação saudável[...].

[...] Os assistentes sociais fazem também esses trabalhos de orientações às famílias, reuniões nas creches, orientações em relação aos direitos e deveres das crianças e adolescentes, neste caso as crianças, e também eles compõem parte do PPP da unidade de ensino, eles tem um projeto específico para cada unidade de ensino [...].

A psicóloga também faz a orientação e a primeira escuta detectados pela coordenadora pedagógica e a partir desse acolhimento, se necessário, o encaminhamento para outros órgãos relacionados mais a terapia, a saúde (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019, *grifo da autora*).

A partir dos recortes, observou-se que a coordenadora de educação especial apresentou ações pontuais a serem desempenhadas por cada profissional da equipe multiprofissional, ou seja, ações da nutricionista com a alimentação e cardápio, assistente social com orientações com a comunidade escolar e a psicóloga com escutas e encaminhamentos de profissionais e estudantes. Todavia não aparecem nas falas relatos de atuação colaborativa desses profissionais.

Ao serem questionados sobre os papéis desempenhados, também se verificou a presença, em seus discursos, de ações específicas de cada profissional, todavia quando tratava-se dos estudantes PAEE, a assistente social destacou não ser sua função, em vista de haver uma coordenação específica para atender essas demandas: “Não tem relação com o meu trabalho, que como eu falei, fica mais especificamente voltado a coordenação do público de educação especial. Na coordenação de ensino nós trabalhamos com os demais alunos” (ASSISTENTE SOCIAL, 2019). Discurso justificado por haver a presença de uma assistente social na equipe da CEES.

Constata-se que o relato da assistente social possuía uma visão ultrapassada e preconceituosa sobre o atendimento dos estudantes PAEE. Dado também constatado em outros estudos que apontaram a responsabilização do atendimento e suporte dos estudantes PAEE para profissionais específicos (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014; LOPES, 2018). Concepções como essa, precisam ser urgentemente superadas, refletidas e substituídas pela construção de percepções, diante de uma educação justa e que atenda a todos.

Outro ponto sinalizado, mas neste caso, pela psicóloga, em relação aos papéis

desempenhados, estava relacionado com a ausência da frequência do suporte dessa profissional nas instituições de ensino, como pode ser observado no relato abaixo:

Então, o trabalho não é frequente porque eu não estou lá, normalmente eu tenho um atendimento com o discente e a família, faço as orientações e encaminhamentos necessários, se a situação não se resolver a escola encaminha novo relatório, eles mandam solicitando de novo minha presença na escola. Atuo em toda rede do município investigado (PSICÓLOGA, 2019, *grifo da autora*).

Também no discurso da psicóloga, foram identificadas informações semelhantes às apresentadas pelas assessoras da CEES, referente ao apoio por meio de orientações e encaminhamentos, e atuação pontual, por meio de solicitações.

Ao serem perguntados sobre a atuação na estimulação precoce dos estudantes PAEE nas creches e pré-escolas, as três profissionais relataram dificuldades na realização, sendo que a nutricionista considerava que a CEES tinha mais possibilidades da realização desse suporte, enquanto que a assistente social apontou como possível a orientação da família e da escola, e já a psicóloga destacou barreiras para a realização deste trabalho:

Muito difícil, já que não tem psicólogos dentro das instituições públicas, é muito difícil ficar fazendo esse rodízio pelas escolas, quase não fazemos trabalhos preventivos, então normalmente a escola manda a solicitação de atendimento quando já tem um quadro estabelecido, com isso, vamos fazer as intervenções necessárias (PSICÓLOGA, 2019, *grifo da autora*).

Diante do discurso da psicóloga, a principal barreira para a efetivação desse trabalho era a ausência desse profissional dentro das creches e pré-escolas, em vista da dificuldade de um acompanhamento, supervisão e parceria com os outros profissionais presentes naquele espaço, e com isso relatava a ocorrência da sua presença somente quando solicitada. Este fato reforça a necessidade do profissional como um solucionador de problemas, dificultando a efetiva realização de parcerias.

Fonseca, Freitas e Negreiro (2018), ao pesquisarem 10 Psicólogos escolares que atuavam em três escolas privadas de educação básica, identificaram, entre os papéis possibilitados, a atuação com a prevenção, aspecto que, de acordo com a psicóloga do presente estudo, não há a viabilidade de ser realizado dentro do seu contexto, assim, questiona-se a necessidade da realização dessa função. É importante ressaltar que os participantes do estudo de Fonseca, Freitas e Negreiro (2018) tinham mais facilidade de realizar a referida ação, pelo fato de atuarem em maior quantidade em um número reduzido de escolas, diferente da psicóloga pesquisada que atendia em torno de 82 escolas.

Com a ausência de outras categorias na equipe multiprofissional, a psicóloga também apontou como seu papel a realização de encaminhamentos.

Então, encaminhamos esse aluno se houver a necessidade para o terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, neurologista entre outros, se caso não haver mudanças na situação depois dos encaminhamentos e orientações feitas, a escola pode solicitar o auxílio da equipe, para serem efetuadas outras estratégias, outras intervenções, conversar com a família, ver o que está acontecendo para a gente tentar mudar essa situação (PSICÓLOGA, 2019).

Os encaminhamentos davam-se por meio de relatórios elaborados em parceria com a escola e a família, visando identificar as demandas a serem avaliadas e solucionadas por outros profissionais, como por exemplo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, ou especificamente para órgãos como: Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de acordo com a habilitação e reabilitação identificada. Todavia, a mesma profissional apontou que não havia um comprometimento da equipe multiprofissional na busca desses serviços e caso ainda fosse identificada a permanência das demandas, a escola poderia novamente fazer contato com esses profissionais.

Silva (2016) destaca, dentre os momentos destinados pela equipe multiprofissional pesquisada, a triagem dos estudantes, e que após essa ação os profissionais realizavam os encaminhamentos necessários. Observa-se pelo relato dos participantes que a equipe multiprofissional, quando solicitada, normalmente está relacionada à resolução de problemas não solucionados pelos profissionais da escola, sendo assim verificada novamente a concepção de *expert* tal como identificado nos dados referente a equipe da CEES.

Fonseca, Freitas e Negreiro (2018) demonstraram a dificuldade enfrentada para a definição dos papéis dessa e das demais categorias profissionais pertencentes à escola. Os autores consideram fator complicador para a atuação da equipe multiprofissional, pois, pode ocasionar a fragmentação das ações, dificuldades para atingir os objetivos traçados e acentuar os conflitos entre o que é e o que não é função desses profissionais.

4.2.3 Parcerias realizadas e desejadas

Outra temática identificada nos dados analisados, foram as parcerias, identificadas pela equipe multiprofissional como existentes. A psicóloga apontou ter parceria com toda a comunidade escolar, a assistente social apontou ter parceria com alguns profissionais específicos, sendo eles, professores e equipe gestora. Já a nutricionista identificou como parceiros os profissionais atuantes na alimentação da escola.

Em contrapartida, todos destacaram a importância da parceria com todos os profissionais que atuassem direta ou indiretamente com estudantes PAEE, bem como a

existência de outros profissionais para compor a equipe multiprofissional. Foi evidenciada também a importância desses profissionais estarem lotados dentro das creches e pré-escolas, em busca de proporcionar um atendimento mais próximo e atender às demandas escolares existentes.

Concluiu-se, diante do abordado, que a presença de uma equipe multiprofissional pode contribuir no processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE na educação infantil, contudo, faz-se necessário o alinhamento das funções e presença desses profissionais no cotidiano escolar, com propostas efetivas para as escolas.

Por meio do relato das três participantes foi identificado que desempenhavam papéis isolados, de acordo com área específica de cada uma, não havendo relatos de ações coletivas entre elas. Diante disso, subentende-se que, para além de um número maior de profissionais, faziam-se necessárias atuações articuladas, com propostas de parcerias, buscando beneficiar a escola e não somente resolver uma demanda considerada emergente.

4.2.4 Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para a Equipe Multiprofissional

Sobre a percepção dos demais participantes sobre a equipe multiprofissional, foi verificado um discurso semelhante ao apresentado sobre os papéis da equipe da CEES, mesmo esses profissionais não tendo atuação exclusiva para a educação especial. De modo geral, havia expectativa desses profissionais atuarem no suporte do estudante PAEE dentro da escola, bem como escutas, encaminhamentos e orientações para a comunidade escolar.

Todavia, observou-se que, por unanimidade, os demais participantes apontaram como ação incoerente a que era realizada por essa equipe na escola, fato que pode ser decorrente da fragilidade da própria equipe, do número de servidores em relação ao tamanho da rede e da pouca diversificação.

4.3 Equipe gestora

Participaram enquanto equipe gestora seis professores responsáveis (nomeação dada aos diretores das escolas da educação infantil) por creches/pré-escolas e uma coordenadora escolar. A análise foi realizada com base nas discussões do grupo focal, somadas às funções atribuídas pela coordenadora de educação especial. Para esses profissionais, não existiam atribuições definidas nos documentos normativos do município, em destaque as leis nº

028/2012 e nº 005/2018, que informavam as atribuições dos profissionais com atuação na educação especial. Esse eixo temático foi subdividido nos seguintes subitens: atribuições teóricas e funções desempenhadas; parcerias realizadas e desejadas e papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para a equipe gestora.

4.3.1 Atribuições teóricas e funções desempenhadas

Como descrito, não havia menções específicas sobre os papéis deles nos documentos, contudo a coordenadora de educação especial destacou como atribuição para eles:

Proporcionar um ambiente favorável para educação desses alunos, viabilizando a organização dos espaços físicos e a organização dos funcionários da escola. Viabilizando também algumas situações, não só da estrutura como também organizacional (...) eles fazem a parte de orientação pedagógica e a parte de estrutura, e basicamente o papel deles é proporcionar esse ambiente favorável para aprendizagem, tendo articulação com a secretaria de educação, sempre buscando esses recursos com os outros setores (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019, *grifo da autora*).

Assim, considera-se como papel a ser desempenhado por eles, a viabilização do trabalho para o ensino dos estudantes PAEE, por meio de orientação, oferta de subsídios necessários e articulações intersetoriais. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontaram que a equipe gestora tem a função de articular e gerenciar os recursos humanos e materiais, condizente deste modo com a percepção da gestão municipal deste estudo. Cavalcante (2014) corrobora apontando que os gestores escolares são espelhos e as ações precisam ser sensatas e articuladas, visando a eliminação de barreiras, considerando que esses profissionais exercem função de liderança, que serve como exemplo para os demais profissionais da escola.

Ao serem questionados sobre os papéis práticos realizados, os gestores destacam inúmeras atribuições, relacionadas com a sua atuação geral no espaço escolar e comum a toda comunidade. Todavia, tratando-se do PAEE, eles destacaram os papéis realizados: (a) o contato com SEMED e CEES para avaliação e encaminhamentos; (b) parcerias intersetoriais com área da saúde e assistência; (c) acompanhamento dos estudantes PAEE e apoio às famílias; (d) apoio ao processo de adaptações no currículo; (e) adequações para inclusão ser parte do plano político pedagógico; (f) conscientização da equipe escolar em relação à inclusão escolar.

Frente à avaliação inicial desses estudantes, os gestores descreveram que esse processo se dá com o envolvimento da gestão municipal, do setor de saúde e com as famílias. Como pode ser constatado nos relatos abaixo: “A gente faz um relatório pedindo para CEES e

eles que fazem as interconexões [...]” (GESTORA I, 2019); “Nós temos uma parceria com os postos de saúde que ficam próximos, o CRAS e os dois postos de saúde (...) pelos protocolos a gente recorre a esses espaços” (GESTORA III, 2019); “O trabalho acontece quando tem a família, elas estão de parabéns (...) os que não estão, a gente faz a mesma coisa que está fazendo aqui, uma conversa franca [...]” (GESTORA IV, 2019); “A gente procura manter essa relação de diálogo com as famílias, naquele sentido de chamar mas não pra chamar atenção, a gente dá orientações, a gente recebe também, faz essa partilha” (GESTORA V, 2019).

Nas falas não é mencionada a participação da equipe escolar no processo de avaliação, e observa-se que o discurso dos participantes se aproxima do papel atribuído pela coordenadora de educação especial para a equipe gestora, considerados sujeitos articuladores e dialógicos com a comunidade escolar, aspecto já mencionado neste estudo.

Outro dado importante identificado no discurso de uma das participantes foi: “[...] porque a gente ver nessa questão da inclusão, encontrar estratégias e mediar para que elas se fortaleçam, para que o indivíduo vá mudando, vá se moldando também” (GESTORA VI, 2019). Observou-se no relato da referida gestora um olhar de necessidade da construção de estratégias para a modificação do estudante, aspecto que vai em sentido contrário ao que é definido na abordagem social da deficiência, que enfatiza a modificação do meio em que o indivíduo está, e não do estudante propriamente dito (SANTOS, 2015).

Contudo, também foram observados nos relatos dos gestores, papéis de promoção junto aos demais profissionais, voltados às alternativas para eliminação das barreiras, visando beneficiar a atuação dos profissionais de acordo com a especificidade do estudante PAEE. Como pode ser ilustrado no excerto: “Nós tentamos trabalhar de uma forma que o inclua, todas as atividades que os outros são capazes, eles também são capazes, desde que sejam estimulados e acompanhados, dentro da limitação deles [...]” (GESTORA III, 2019). Baseado nos relatos apresentados, observa-se dualidade de concepções sobre a permanência e aprendizado por parte dos participantes em relação ao PAEE.

Em relação à organização por sala dos estudantes PAEE, os participantes destacaram:

Bom, a inclusão ela se dá, quando se fala incluir, é dizer incluir naturalmente, (...) a lotação ela é por ordem de chegada dos alunos, então vai chegando, vai preenchendo aquela turma e vai formando outra, se chegou, agora por exemplo, dois, três deficientes, a gente distribui, redistribui para não sobrecarregar uma turma, para não dar problema. Transtornos diferentes, pessoas com down com autistas, para poder facilitar o trabalho do professor e a própria absorção da criança (GESTORA III, 2019).

A partir da fala da gestora V, constata-se que a lotação dos estudantes se dá de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema municipal, sendo considerada a ordem de matrícula

dos estudantes e, conseqüentemente, o preenchimento das turmas e abertura de outras turmas de acordo com a demanda necessária. Em relação aos estudantes PAEE, observou-se que os critérios utilizados são os mesmos, a ordem de inscrição na escola, todavia quando verificado um número entre duas ou três crianças PAEE, em seguida é feita a redistribuição destas nas outras turmas, fato mais comum quando se trata do primeiro ano da criança na escola, ou há o contato com coordenadoria de educação especial para que sejam feitas a avaliação, orientação e encaminhamentos necessários para a tomada de decisões.

Outro aspecto verificado na fala dessa gestora é a relação do tipo da deficiência na redistribuição das turmas. Discute-se diante disso, a cautela na utilização desses critérios, para que os mesmos não fossem estigmatizados por apresentarem x ou y deficiência. Ainda sobre a lotação dos estudantes PAEE, os gestores relataram que muitas vezes as famílias não informavam ou desconheciam que a criança apresentava sinais de ser um estudante PAEE, sendo necessário esse olhar atento da equipe gestora, em parceria com os demais profissionais da escola. Diante disso ressalta-se a importância da atuação em redes de apoio com a participação de diferentes expertises para contribuir com a identificação desse público, devido às dificuldades da elegibilidade precoce, bem como o suporte das famílias.

Os gestores apontaram barreiras para garantir o ingresso dos estudantes PAEE nas creches e pré-escolas, não sendo uma particularidade deste público, mas de todos os estudantes, devido ao número reduzido de vagas em detrimento a procura, ocasionando superlotação das salas.

Conseqüentemente, após a turma ter o número de estudantes estipulado, os gestores informaram que ocorria a lotação dos professores e profissionais de apoio à inclusão escolar. Sobre os professores de sala comum que atuavam na educação infantil, os gestores informaram não participarem efetivamente dessa seleção, pois a lista de docentes era definida pela secretaria de educação para as escolas, como pode ser constatado no relato abaixo:

Seria muito bom se a gente pudesse fazer a lotação na escola, mas a gente recebe, por exemplo, no ano passado eu estava com umas temporárias muito boas até, mas temporárias, esse ano a gente recebe o memorando que fulano saiu e fulano que é concursada vai por causa da carga horária, a pessoa vai e “Já atuou na educação infantil” ela “Não professora, mas eu precisava ampliar minha carga horária e a opção foi essa e eu vim” aí me deu trabalho até hoje (GESTORA ESCOLAR, 2019)

Não se obteve dados sobre os critérios da SEMED para que esses docentes selecionassem a etapa de ensino que queriam atuar, mas entende-se que há uma seleção de docência realizada na própria escola, considerando o plano de carreira docente, os planos de vida desses professores, compactuando com a visão de uma gestão que tem como um dos

papéis contribuir para formação continuada desses profissionais.

Em relação à lotação dos profissionais de apoio à inclusão escolar, segundo os participantes, esta também se dava através do encaminhamento da SEMED, de acordo com a avaliação realizada pela coordenadora de educação especial, sendo identificado pelos gestores como um personagem chave para aprendizagem dos estudantes PAEE.

Em vista disso, foi averiguado que os gestores não exerciam concreta participação na realização das lotações supracitadas, em respeito a questões burocráticas, como o sistema municipal de lotação e encaminhamentos de órgãos superiores. Os professores que atuavam nesses espaços eram alocados pela secretaria de educação, contudo, os gestores demonstraram interesse em participar desse processo. Não tão diferente dos professores, os profissionais de apoio à inclusão escolar eram lotados a partir da análise realizada pela equipe da CEES, que após a avaliação definia a necessidade ou não desses profissionais no suporte aos estudantes PAEE.

Verificou-se, por meio da fala da equipe gestora, informações sobre o acesso e permanência das crianças PAEE nas creches e pré-escolas. Os mesmos apontaram que as escolas não apresentavam suportes específicos e recursos materiais suficientes para atender às demandas dos estudantes, e não se tratava de uma peculiaridade dos estudantes PAEE, mas de uma realidade das condições das escolas de educação infantil no município, que segundo eles não tinham conseguido garantir qualidade de ensino para todos.

Frente ao apresentado, Silva *et al.* (2012) apontam que as ações desempenhadas pela gestão da escola são desafiadoras, pois são dependentes das políticas e recursos que viabilizem a colocação em prática de propostas e estrutura da instituição de ensino. Além do mais, muitas das ações não dependem por exclusividade de um único personagem, fazendo-se necessário o engajamento de diferentes sujeitos com respeito e atuação colaborativa.

4.3.2 Parcerias realizadas e desejadas

Tratando-se das parcerias realizadas, a equipe gestora enfatizava o trabalho com os profissionais intraescolares. A gestora III aponta “[...] os que estão dentro, a gente dá as mãos [...]” (GESTORA III, 2019). Neste caso, os professores de sala comum, profissionais de apoio à inclusão escolar e os demais profissionais que atuavam na escola, nos setores administrativos, portaria e alimentação, com os estudantes PAEE. Outro ponto importante no relato da gestora III foi a referência à colaboração escolar, pois, segundo ela, os que estavam nas escolas estavam juntos, com uma concepção de parceria referindo-se às “mãos dadas”.

Especificamente sobre o PAEE, o serviço garantido pelo município era o AEE na SRM, contudo, a gestora I relatou que “Nós não temos AEE na escola, e os alunos que nós temos são encaminhados para outras escolas próximas [...]” (GESTORA I, 2019). É importante ressaltar que com a ausência de SRM, não havia professor de educação especial nas escolas de educação infantil, com isso buscava-se contato com a equipe da CEES e multiprofissional:

[...] aí quando o aluno necessita de algum encaminhamento, psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, é solicitado pelo CEES que faça uma avaliação do aluno, eles fazem uma cartinha encaminhando o pai e o aluno para um centro, uma consulta, alguma coisa assim (...) aí eles são encaminhados para fazer esses atendimentos e busca de parcerias (GESTORA I, 2019).

Todavia, os gestores escolares apresentaram críticas de como se dava a logística do suporte da equipe da CEES e multiprofissional: “Esses profissionais deveriam atuar dentro da creche (...) precisa ser atuante na base e não aqui na SEMED” (GESTORA III, 2019). Além disso, os gestores questionaram a periodicidade desse suporte e o tempo destinado para isso, considerando que muitas vezes ocorria em torno de 10 minutos, tempo apontado como insuficiente para a identificação dos estudantes, orientação dos professores e familiares dessa criança e ainda da parceria profissional.

Observa-se, deste modo, que os gestores escolares, ao se referirem sobre o apoio e suporte para o acesso e permanência dos estudantes PAEE nas escolas de educação infantil, destacaram unanimemente os profissionais de apoio à inclusão escolar, o que é questionável, em vista de que, desses profissionais deveriam desempenhar um papel voltado aos cuidados e execução de atividades, e não especificamente às outras demandas necessárias para garantir a acessibilidade pedagógica aos estudantes PAEE.

A partir disso, discute-se a necessidade da atuação em parceria não só dos profissionais lotados dentro das creches e pré-escolas, mas de todos os profissionais que poderiam contribuir para garantir além do ingresso, também a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes PAEE. Infere-se que a presença de professores de educação especial na educação infantil facilitaria essas relações, e que é desafiador se os mesmos estão lotados em instituições diferentes das quais os estudantes e equipe escolar estão atuando.

4.3.3 Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para a equipe gestora

A equipe gestora recebeu diferentes papéis, de acordo com as concepções

apresentadas pelas diferentes categorias profissionais. Os professores de educação especial acreditavam na atuação desse grupo como sujeitos cientes de tudo que ocorria com o estudante PAEE e, conseqüentemente, com a família desse estudante.

A equipe da CEES atribuiu a atuação no currículo, planejamento e atuação colaborativa. Para a equipe multiprofissional, estes atuam na orientação, escuta e encaminhamentos. Os professores de sala comum, por sua vez, identificaram como papéis, o auxílio, supervisão, planejamento e instrução, considerando-a como elo entre a escola e a coordenadoria de educação especial. Por fim, para os profissionais de apoio à inclusão escolar, a equipe gestora foi vista enquanto agentes auxiliares, na escuta, supervisão, bem como disseminadores de boas práticas, como pode ser constatado no trecho abaixo:

Eu acho que a equipe gestora exerce um papel fundamental na inclusão dos alunos, porque se você faz uma gestão democrática você abre para a diversidade, e para diversidade ser vista, ouvindo a necessidade do aluno, da comunidade escolar, dos professores, nós sentimos mais acolhidos (CUIDADORA III, 2020).

Foram recorrentes nas atribuições à equipe gestora o papel de supervisão, orientação e auxílio na inclusão escolar dos estudantes PAEE. No trecho em destaque, a cuidadora III ressalta como papel o trabalho em parceria, como gestão democrática visando acolher todos os profissionais, verificando o contexto e buscando mudá-lo. Pontos também destacados por Cavalcante (2014) que considerou aspectos como liderança, comprometimento e buscas, por meio de uma gestão democrática de liderança, como contribuintes à acessibilidade das crianças PAEE nas creches e pré-escolas.

4.4 Professor de sala comum

Aqui será apresentada a análise, com base nas discussões das entrevistas individuais do professor de sala comum, bem como da entrevista da coordenadora de educação especial. Para os professores de sala comum, não existiam atribuições definidas nos documentos normativos do município, especificamente na lei nº 028/2012 e lei nº 005/2018, que definiam atribuições dos profissionais com atuação na educação especial. A partir das análises, esse eixo temático foi subdividido nos seguintes subitens: público atendido; atribuições teóricas e funções desempenhadas; parcerias realizadas e desejadas e, papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para o professor de sala comum.

4.4.1 Público atendido

Quanto ao público atendido, as professoras destacaram que todos os estudantes da turma eram de responsabilidade delas. Em relação ao estudante PAEE, muitos dos alunos da sala, que elas acreditavam ter desenvolvimento atípico, não apresentavam, desde a matrícula, a identificação ou informações sobre esse possível “atraso no desenvolvimento”. Algo muito recorrente quando se refere ao público da educação infantil, já que é nessa faixa etária que, em muitos casos, observam-se os primeiros sinais de alerta.

A professora de sala comum II contextualizou sobre o que entendia ser inclusão nas escolas regulares de ensino:

[...] A inclusão ela não é simplesmente você pegar uma criança e colocar ela na sala de aula com as outras crianças que são as ditas normais, você precisa que o espaço seja adequado para ele e é o que nós vemos tentando fazer para que a nossa criança se desenvolva e ele vem correspondendo [...] (PROFESSORA DE SALA COMUM II, 2020).

É constatado, no trecho supracitado, que a professora reconheceu que o ambiente escolar necessitava ser acessível para atender as demandas dos estudantes, para que os mesmos não estivessem apenas inseridos na sala de aula, mas sim que fossem criadas possibilidades para eles. De modo geral, nas discussões das falas dos participantes, esses profissionais além de identificarem os estudantes PAEE, também defendiam a presença deles nas salas comuns, tendo o entendimento de que também é um papel desses professores o ensino de estudantes com e sem deficiência.

4.4.2 Atribuições teóricas e funções desempenhadas

Como apontado anteriormente, não havia menções específicas sobre os papéis desempenhados pelos professores de sala comum nas normas municipais, contudo, a coordenadora de educação especial destacou como atribuição deles:

O papel do professor de turma regular, ele é o papel articulado com o profissional de apoio, que também esta dentro dessa sala assim como os demais mas o papel colaborativo (...) essencialmente responsável pelo ensino daquele aluno, assim como as adaptações curriculares necessárias, aceleração dos alunos com altas habilidades, (...) criação de recursos pedagógicos, de recursos materiais para o aprendizado daquele aluno, elaboração de relatório e avaliação do aluno (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019, grifo da autora).

A partir das informações coletadas, verificou-se a definição de papéis para o professor de sala comum. Sendo as principais delas: parcerias profissionais (dando ênfase às realizadas

com o profissional de apoio à inclusão escolar); adaptações curriculares; avaliação; elaboração de relatórios; dentre outras.

Ao questionar os participantes sobre as atribuições realizadas no cotidiano escolar, foram identificados aspectos semelhantes ao apontado pela coordenadora, todavia, reconhecendo que tais atribuições eram possíveis devido à assistência dos profissionais de apoio à inclusão escolar.

Diante disso, observa-se, novamente, o destaque dado aos profissionais de apoio à inclusão escolar no contexto da sala comum, todavia, ainda não fica claro como se dá essa parceria efetiva na prática. Mendes (2002), destaca a importância das parcerias do professor de sala comum com os profissionais de apoio para garantir a acessibilidade para os estudantes PAEE, porém, salienta que os profissionais de apoio à inclusão escolar não podem atuar efetivamente no ensino dos estudantes PAEE. Deste modo, deve ser analisada com cautela, na prática, como estão ocorrendo, dentro da sala comum, essas parcerias mencionadas, e também quais funções são a eles atribuídas.

Sobre o papel dos professores de sala comum na educação infantil com o estudante PAEE, uma das participantes mencionou:

[...]minha meta é desenvolver as competências e habilidades nas crianças na mesma forma de uma criança dita normal com todas as suas capacidades, eu também vou tentar desenvolver na criança especial, nesse caso, como eu estou te falando, no aluno, não tem diferença do que eu pretendo alcançar com os demais e com ele, eu não vejo diferença (PROFESSORA DE SALA COMUM I, 2020, *grifo da autora*).

Constata-se que, mesmo a professora enfatizando a importância de serem desenvolvidas de igual forma as habilidades e competências nos estudantes PAEE em detrimento aos demais estudantes, ela apresenta um discurso com termos relacionados à ausência de capacidade e dificuldade no aprendizado dessas crianças. A fala possibilita reflexões sobre os possíveis mitos que envolvem esse público, em relação à aprendizagem, mas também retrata o que essa docente pensa sobre o ensino desse estudante e o potencial de aprendizagem.

Sobre o planejamento e ensino das crianças na educação infantil, os docentes relataram que se davam por meio de projetos, com propostas com duração bienal, semestral e anual. Sobre o PAEE, nesse planejamento, também foi verificado um discurso comum, como pode ser ilustrado abaixo:

Bem, no momento que definimos o projeto, em que vamos colocar em prática, diariamente, ao elaborar as atividades que serão desenvolvidas já tenho esse cuidado de levar a proposta que vai abranger toda a turma, que a atividade seja acessível à criança que tenha necessidade, mas também às outras, para que elas sejam

participantes no mesmo momento, para que a maioria o aluno não esteja fazendo uma atividade diferente das outras crianças, a gente tenta levar a atividade para que abranja os dois níveis [...] (PROFESSORA DE SALA COMUM II, 2020, *grifo da autora*).

Nota-se que a professora discorreu sobre a realização de planejamentos diários que envolvessem todos os alunos, para que não fosse materializado o ensino paralelo em sua atuação. Além da concepção apresentada pela professora acima, houve também discursos relacionados à realização de modificações no planejamento para atender esse público, como pode ser visualizado no trecho abaixo:

[...] eu precisei sim, adaptar como eu te falei, no meu planejamento eu já deixo lá separado para ele, precisei confeccionar alguns (materiais) devido ele ter muita habilidade, devido ele ter muito conhecimento, e aí eu buscar também, como eu posso te dizer, desenvolver cada vez mais, com aquilo que ele já trouxe de casa, jogo de cores assim, percepção para ele, alfabeto em EVA,[...] (PROFESSORA DE SALA COMUM I, 2020, *grifo da autora*).

A professora apontou a realização de modificações relacionadas ao planejamento inicial, quanto à oferta de ensino suplementar, devido ao fato de ela considerar que a criança possuía “alto desempenho” em comparação ao restante da turma. Na literatura, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) esclarecem que esse professor de sala comum é uma figura muito importante para o processo de inclusão escolar, uma vez que este profissional pode identificar, no cotidiano das instituições de ensino, os ajustes necessários à acessibilização, bem como pensar e criar alternativas para potencializar o ensino e aprendizado para o PAEE, aspecto verificado no relato anterior da professora de sala comum I.

De forma geral, as professoras reconheceram e destacaram a importância de serem realizados planejamentos que fossem direcionados para todos os estudantes, contudo, apontaram as necessidades adaptativas durante a execução do planejamento.

Sobre a realização, execução das propostas e avaliação dos estudantes PAEE, a professora informou que:

A gente observa no dia-a-dia mesmo da sala de aula, qual atividade ele desenvolveu melhor, qual atividade ele teve mais dificuldade, porque ele está tendo essa dificuldade em tal atividade, a gente observa todos os alunos, vamos supor, a metade da turma conseguiu desenvolver, e aquele aluno não conseguiu, o que houve? O que chama mais a atenção dele? São as musicinhas, são as atividades com circuito, são as atividades com pintura, são as atividades com tinta, são as atividades de recortar e pintar. É por meio das atividades que desenvolve no dia –a- dia da sala de aula que a gente vai observando em qual parte ele tem mais a dificuldade, e aí quando isso é observado, eu repasso para minha coordenadora. Escrevo no meu caderno o que eu estou observando naquela criança, as manias, o que ela está demonstrando, os sentimentos, de que forma ela está demonstrando os sentimentos dela dentro da sala de aula, como ela está desenvolvendo, e de acordo com isso eu repasso para coordenadora, tudo que acontece. (PROFESSORA DE SALA COMUM IV, 2020, *grifo da autora*).

Como observado, a professora informou que a avaliação se dava de forma diária, não havendo diferença nesse processo com as crianças PAEE. Estando de acordo com que é defendido por Hoffmann (2012), que destaca que esse procedimento didático deve ocorrer ao longo do tempo e nos distintos espaços escolares, de caráter processual e de forma espontânea. Todavia, observa-se no discurso da professora de sala comum IV, que houve destaque na comparação entre os estudantes, algo que precisaria ser repensado buscando não invalidar as especificidades e influências contextuais existentes em cada uma, tendo em vista que cada criança apresenta um ritmo e forma de aprendizado.

De modo geral, foi constatado que as professoras investigadas apontaram que o planejamento, ensino e avaliação eram papéis dos professores de sala comum dentro da rede de apoio à inclusão escolar, sendo apontado por eles a importância do reconhecimento das especificidades e da construção de propostas para englobar todos os estudantes, visando beneficiar o acesso, permanência, participação e aprendizado de todos.

4.4.3 Parcerias realizadas e desejadas

Outro dado considerado nos resultados foram as parcerias realizadas, que de acordo com esse grupo, se dava de maneira mais próxima com os profissionais de apoio à inclusão escolar, como afirmou a professora de sala comum I (2020): “Cuidadoras e mediadoras são elas que realmente desenvolvem as crianças” e acrescenta sobre a equipe gestora “[...] a parceria profissional que eu tenho hoje é a coordenação, em que eu compartilho ideias do que eu pretendo desenvolver com ele, absorve ideias né, então a gente troca informações.” (PROFESSORA DE SALA COMUM I, 2020).

Os participantes também apontaram as parcerias que consideram importantes, mas que não são realizadas, dentre elas parceria com: equipe da coordenação de educação especial, equipe multiprofissional e professor de educação especial. Entende-se que essa atuação em rede seria importante, mas, segundo os professores de sala comum, essas atuações não são realizadas.

4.4.4 Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para os professores de sala de comum

Sobre a ótica dos demais profissionais, de forma unânime, o papel do professor de sala comum esteve relacionado ao ensino dos estudantes com e sem deficiência. Contudo, a equipe

multiprofissional e CEES apontaram que já visualizaram, em algumas situações, a transposição desse papel para o profissional de apoio à inclusão escolar – mediador.

Além do ensino, também foi constatado, na fala dos profissionais de apoio à inclusão escolar e professores de educação especial, o papel dos professores de sala comum na oferta e manuseio de materiais adaptados para/com os estudantes PAEE. Outro ponto salientado como papel desse grupo de profissionais, foi o de possibilitar as parcerias, apontado por uma professora de educação especial:

Eu creio que é ele estar em conjunto com a gente, juntos em busca dos mesmos objetivos, saber quais os objetivos a gente têm colocado no PDI desses alunos, eu sempre ponho na minha essa parceria dele, além de outros, sempre em busca dos mesmos objetivos e tento repassar, mas às vezes a gente não consegue repassar para todos os professores (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I, 2019).

A partir do apresentado, observa-se a importância da construção dos objetivos comuns por parte dos professores de sala comum, professores de educação especial e pelos outros profissionais que atuavam com esses estudantes. Um momento em que essa troca poderia ocorrer, bem como o afinamento de objetivos, seria durante a elaboração e revisão do Plano Educacional Individualizado (PEI) (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2014; RODRIGUES-SANTOS, 2020), o qual possibilitaria a definição desses objetivos, para depois partirem para os objetivos de cada serviço.

Em suma, os professores reconheciam seu papel no planejamento, ensino e avaliação, junto aos estudantes PAEE, tal como o realizado com os demais estudantes, contudo, houve indícios da incipiente parceria com os demais profissionais, principalmente em relação aos professores de educação especial, ação necessária para apoiar esses professores que estavam cotidianamente com os estudantes PAEE.

Notou-se, ainda, que as parcerias identificadas como possíveis e essenciais, davam-se com os profissionais de apoio à inclusão escolar, já que não conseguiam manter contato com os demais profissionais, aspecto que conseqüentemente dificulta essa construção de objetivos mútuos e as parcerias necessárias para garantir acessibilidade e qualidade no ensino para todos.

4.5 Professor de Educação Especial

O próximo grupo de profissionais da rede de apoio à inclusão escolar, analisado neste estudo, foi o de professores de educação especial. Este cargo foi descrito no município através da lei nº 028/2012, que dispõe sobre a criação de cargos públicos municipais de profissionais

de educação especial. Contudo, recebeu modificações em suas atribuições e nos requisitos formativos com as alterações dadas pela lei nº 005/2018. O eixo temático foi subdividido em: requisito e forma de lotação; serviço de apoio à inclusão escolar; locais de atuação; atribuições teóricas e funções desempenhadas (identificação/elegibilidade dos estudantes PAEE na educação infantil, encaminhamentos intersetoriais, estimulação precoce do PAEE); parcerias realizadas e desejadas e papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para o professor de educação especial.

4.5.1 Requisito e forma de lotação

A legislação local estabelecia que o professor de educação especial, deveria ter

Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial e/ou inclusiva ou Licenciatura Plena em Educação Especial; ou Licenciatura em quaisquer áreas, com Pós-graduação em Educação Especial e/ou inclusiva ou Especialização em Atendimento Educacional Especializado ou Especialização em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado. (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p. 3).

Nota-se que tais quesitos estabelecidos para atuação neste cargo, estão em consonância com as determinações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, para atuação enquanto professor de educação especial (BRASIL, 2001). Em contrapartida, foi constatado que esse município nunca realizou concurso para esse cargo e, como consequência disso, os professores de educação especial estavam todos em regime de lotação interna. Quando questionado à coordenadora de educação especial sobre como se dava esse processo de seleção, esta informou:

Através de processo seletivo interno, para sala de recursos multifuncional, todos os anos a gente abre processo seletivo interno, onde o professor tem a oportunidade de escrever um memorial e concorrer a uma vaga nesse espaço quando há vacância (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019, *grifo da autora*).

Os professores de educação especial eram, então, prioritariamente lotados por seleção interna, em que professores efetivos de diferentes áreas, que tivessem perfil formativo exigido e interesse, se disponibilizavam para o referido cargo e realizavam as fases da seleção. No entanto, quando a demanda de profissionais não era atingida, eram abertas vagas para a contratação externa. Durante a realização da pesquisa havia 40 professores em regime de lotação interna e dois contratos externos, contabilizando 42 professores de educação especial atuantes nas SRM para toda a rede municipal.

Machado e Martins (2019) ao investigarem o AEE ofertado na educação infantil na

cidade de Dourados, apontaram a necessidade de realização de concursos públicos para professores de educação especial, sabe-se que há importante defesa nas legislações brasileiras, do ingresso de professores ser realizado exclusivamente por meio de concursos público, mas ainda são frequentemente visualizadas outras formas de lotação provisória.

É importante ressaltar que a coordenadora de educação especial reconheceu a importância da realização de concursos públicos para os cargos de educação especial, realidade que nunca foi vivenciada nesta cidade.

Considerando o exposto, são muitos os benefícios gerados para os estudantes e toda equipe escolar da existência de profissionais efetivos nas instituições públicas municipais, visto que os mesmos podem contribuir para mudanças de curto e longo prazo nos espaços escolares, por meio dos conhecimentos, práticas e possibilidades no coletivo que beneficiariam a todos, ao invés de profissionais em regime de contrato que geram fragilidades causadas pela rotatividade dos mesmos, quebra de propostas e impossibilidade de continuidade do trabalho desenvolvido naquele espaço.

4.5.2 Serviço de apoio à inclusão escolar

Em relação ao vínculo no serviço de apoio à inclusão escolar, a coordenadora de educação especial informou que se dava por meio da lotação em SRM, ofertando o AEE no contraturno da escolarização dos estudantes PAEE. Todavia, a mesma destacou que não havia SRM nas escolas de educação infantil, fazendo com que as crianças fossem redirecionadas para terem esse atendimento em escolas que ofertavam ensino fundamental, fragilidade já bastante referenciada pelas outras categorias profissionais.

Ao perguntar às professoras de educação especial sobre esse atendimento, as mesmas apontaram a importância da existência da SRM nas escolas de educação infantil, e caso não houvesse essa possibilidade, que fossem disponibilizadas algumas SRM mais equipadas para atender todo o público nas demais escolas:

Eu acho que deveria ter AEE nas creches por exemplo né, porque poderia até ajudar mais nas outras crianças (...) eu acho que deveria ter pelo menos essa diferenciação, por exemplo, lá não tem espelho e o espelho é muito importante, um banheiro, por exemplo, isso né para trabalhar né crianças de 3 anos [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL II, 2019).

Observa-se que o município estava de acordo com o modelo de serviço legalmente estabelecido pelas políticas educacionais nacionais, que recomendava que o AEE fosse realizado nas SRM, no período oposto da escolarização regular (BRASIL, 2009). Contudo,

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apresentaram críticas a exclusividade desse tipo de apoio, considerando que um serviço de modelo único dificultaria as relações entre o professor do ensino comum e especial, em vista dos mesmos atuarem em turnos opostos, com pouco contato e com ações distanciadas, com poucas oportunidades de compartilhamento de ideias e responsabilidades. Esse distanciamento dificulta a construção de objetivos mútuos e respostas educativas mais adequadas aos estudantes PAEE, além das possibilidades e da importância da estimulação provocada pelo contato com as outras crianças da mesma faixa etária, como por exemplo as atividades no espelho, que poderiam ser executadas na sala comum.

Fato também identificado em diferentes estudos que tiveram como foco a atuação do professor de educação especial, reconhecendo que o modelo de serviço de apoio à inclusão baseado na SRM é insuficiente, pois, centra o apoio no aluno e não ao suporte necessário para a classe comum e escola, que são ambientes complexos, cheios de demandas, sendo necessária a atuação em parceria (CAPELLINI, 2004; MILANESI, 2012; RABELO, 2012; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Além disso, por não haver a presença cotidiana do professor de educação especial, no caso das escolas da educação infantil, em vista deles estarem atuando em instituições diferentes, poderia reforçar as práticas isoladas, dificultar o diálogo, a formação de parcerias, e conseqüentemente, a construção de objetivos comuns na atuação com os estudantes PAEE, demarcando cada vez mais esse desafio relacionado às relações possíveis e desejadas com a sala comum e com a escola, ou seja, pode precarizar ainda mais as possibilidades de construção da oferta de educação de qualidade.

4.5.3 Locais de atuação

Sobre os locais de atuação apontados pelas professoras de educação especial, em geral, as mesmas destacaram que o vínculo principal é com a SRM, mas apontaram que o atendimento se expande para outros espaços além da SRM, como pode ser observado abaixo:

Tem a sala para o atendimento, mas que a gente não faz o atendimento só lá, dependendo do atendimento, e dependendo da criança, dependendo do dia né e como ela está, você vai pra outros caminhos. (...) em uma das escolas que eu trabalho tem a brinquedoteca que eu costumo utilizar, em outra tem o jardim, (...) aquela parte atrás da escola e também a observação em sala de aula, (...) a gente atua em qualquer ambiente da escola, na sala de aula se for possível fazer uma observação com o professor, no recreio, é em qualquer ambiente (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 1, 2019).

Assim, não havia um ambiente exclusivo para a realização do atendimento dos

estudantes PAEE, sendo assim, eram explorados outros ambientes e levadas em consideração variáveis contextuais existentes, principalmente o interesse das crianças atendidas. Sobre os outros espaços de atendimento, foram informados: brinquedotecas, pátios, intervenções durante o recreio e nos passeios existentes. Nessa perspectiva, Fantacini e Dias (2015) reconheceram a importância da ampliação e utilização de diferentes locais na oferta desse apoio, contudo, as mesmas sinalizaram que deveria haver relações próximas entre as SRM e a sala comum, para que houvesse a construção e manutenção de redes de apoio no viés colaborativo de atuação.

Ao se tratar da atuação na sala comum, não foram constatados relatos de ações efetivas realizadas, apontaram apenas a realização em situações pontuais de observação da criança naquele espaço. Além disso, sobre os locais de atendimento, a professora de educação especial II apontou que, dentro das suas possibilidades, ela realizava visita nas creches em que os alunos atendidos estavam vinculados, mas que, esta não era uma prática cotidiana, em vista das demandas, deslocamento e agenda realizada.

A partir do exposto, observou-se, novamente, um distanciamento desse professor com a sala comum, algo que de acordo com a literatura prejudica o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes PAEE, em vista de ser o local da escola em que esses estudantes passam a maior parte do tempo e que, conseqüentemente, é o espaço que deveria ser melhor assistido.

Assim, notou-se que os locais de atuação estavam relacionados diretamente com o atendimento do estudante PAEE, correspondendo com o modelo de serviço adotado no município, sendo este considerado insuficiente, fazendo-se necessária a criação de possibilidades que envolvessem esse professor com demandas da escola como o todo, e não em questões pontuais de atendimento com o estudante PAEE. Além disso, defende-se que esse professor desempenhe funções em parcerias com outros professores e profissionais específicos, para que juntos tracem metas e formem redes atuantes de apoio à inclusão escolar.

4.5.4 Atribuições teóricas e funções desempenhadas

Sobre as atribuições definidas para os professores de educação especial, foram identificados na lei nº 005/2018, 17 papéis a serem desempenhados por esses profissionais, envolvendo desde a organização dos atendimentos; elaboração de instrumentais; planejamento e acompanhamento das ações desenvolvidas; parcerias com família, professores e profissionais; oferta e participação de formações vinculadas à área de atuação; dentre outras

atribuições, que serão apresentadas no Quadro 08 abaixo:

Quadro 08 - Atribuições dos professores de educação especial

1. Elaborar e executar plano de desenvolvimento individualizado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
2. Organizar o cronograma de atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncional;
3. Planejar em parceria com os demais professores, quando atuar nas turmas regulares da rede municipal de ensino, as aulas, estratégias, recursos, metodologias e avaliações a serem adotadas para a melhoria da qualidade de ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
4. Participar ativamente das atividades desenvolvidas em sala de aula, orientando os docentes quanto às estratégias, recursos, metodologias e avaliações a serem adotadas, para a melhoria da qualidade do ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;
5. Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas em consonância com o projeto político pedagógico da instituição, na perspectiva de um trabalho inclusivo;
6. Colaborar na organização das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
7. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na turma de ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
8. Promover a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas;
9. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
10. Promover o ensino e uso de recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, comunicação alternativa e aumentativa, informática acessível, sorobã, recursos ópticos e não ópticos, softwares específicos, códigos e linguagens, atividades de orientação e mobilidade, entre outros, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
11. Participar da estruturação do projeto político pedagógico e/ou conselhos escolares da Unidade de Ensino;
12. Estabelecer um ambiente inclusivo, juntamente com os demais profissionais, através de orientações, atividades e ações;
13. Participar de seminários, cursos, reuniões e/ou outros eventos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, quando ofertado;
14. Ministras palestras, cursos, minicursos, oficinas de formação continuada na área específica de sua formação para professores da Rede Municipal de Ensino, quando solicitado pela Secretaria Municipal de Educação;
15. Zelar pelo cumprimento da legislação do sistema educacional e pela conservação do patrimônio escolar;
16. Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética;
17. Realizar atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, quando necessário e/ou solicitado pela Unidade de Ensino ou pela Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Lei municipal nº 005/2018.

É importante ressaltar que as atribuições mencionadas na lei nº 005/2018 estão de acordo com o que está estabelecido nas Orientações para a Organização de Centros de AEE no Brasil (BRASIL, 2010), a qual determina que as atribuições a serem desempenhadas pelo professor de educação especial, devem envolver também as práticas voltadas ao serviço de atendimento direto ao estudante PAEE; orientações e ações articuladas com famílias, escola e comunidade escolar, desenvolvimento de atividades e promoção de (in)formações que

busquem atingir diferentes sujeitos que atuem com o PAEE com a finalidade de beneficiar esses estudantes diante de suas singularidades, dentre outras atribuições.

Ao ser questionado à coordenadora de educação especial sobre o papel atribuído a esse profissional, ela destacou:

O papel desse profissional é proporcionar subsídios necessários para o ensino regular, ele dá suporte para o ensino regular, ele que proporciona e viabiliza atividades, cursos, enfim, todos o suporte necessário para promover a autonomia desse aluno no ensino regular para que ele consiga né, chegar ao ensino regular de uma forma mais evidente possível e vai trabalhar também articulado para verificar também a necessidade maior do ensino da turma regular para que ele consiga compreender como atuar, quais são seus objetivos a serem trabalhados, prioritariamente, vamos dizer assim, e vai trabalhando de acordo (...) nesse sentido então, o papel dele é essencialmente dar suporte para que o aluno consiga caminhar e trilhar no ensino regular de forma independente (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019, *grifo da autora*).

Sobre a atuação do professor de educação especial com a sala comum, também foram identificadas nas atribuições três e quatro da lei municipal n° 005/2018:

Planejar em parceria com os demais professores, quando atuar nas turmas regulares da Rede Municipal de Ensino, as aulas, estratégias, recursos, metodologias e avaliações a serem adotadas para a melhoria da qualidade de ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;

Participar ativamente das atividades desenvolvidas em sala de aula, orientando os docentes quanto às estratégias, recursos, metodologias e avaliações a serem adotadas, para a melhoria da qualidade do ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p. 8).

Averigua-se, na fala da coordenadora de educação especial e nas atribuições da lei, que há uma forte relação de papéis a serem realizados por esse profissional com a sala comum, com a finalidade da efetivação de parcerias, buscando a autonomia e independência dos estudantes PAEE e a melhoria na qualidade do ensino para eles.

No entanto, como já exposto, o modelo de serviço ao qual estão vinculados apresenta barreiras em vista desses professores atuarem no contraturno dos estudantes atendidos, fato que dificulta essa relação próxima reconhecida como importante pela coordenadora de educação especial, bem como pelo que é defendido pela literatura, visando dar melhor suporte ao ensino realizado na sala comum, fazendo-se necessária a oferta de outros modelos de serviço de apoio à inclusão escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO; 2019).

Em relação às atribuições desempenhadas pelos professores de educação especial na sala comum, os participantes apresentaram discursos homogêneos, destacando que não

conseguiram realizar essa atuação de forma efetiva, contradizendo o atribuído na lei nº 005/2018 e ao discurso da coordenadora de educação especial, como pode ser ilustrado no relato da professora de educação especial I:

Eu nunca consegui fazer esse atendimento, o que eu consegui fazer dentro da sala de aula é, às vezes, uma observação, para aquele aluno mais agitado, dar uma dica para as professoras, mas às vezes, quando eu tenho um tempinho, quando um aluno faltou o atendimento ou no dia de organização (...) Mas atendimento mesmo dentro de sala de aula eu ainda não consegui (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I, 2019, *grifo da autora*).

Contudo, as professoras de educação especial I e II destacaram algumas estratégias criadas para tentar, de alguma forma, contribuir para a escolarização das crianças PAEE na sala comum:

Lá perto da escola tem uma Creche e de vez enquanto eu vou para lá, porque eu tenho uma aluna da educação infantil, às vezes a professora responsável fala: “ah vem aqui”, e eu também quero conhecê-la, até porque faz parte do estudo de caso, já fui conhecer na hora do recreio, então eu saio da escola e só ando um quarteirão e já chego lá na Creche X¹⁵, e na Creche Y não dá porque é muito longe (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL II, 2019).

Eu coloquei no grupo “pessoal, amanhã é o dia que eu vou poder tá atendendo vocês pra auxiliarem relatório” fiz um grupozinho pra auxiliar em relatório, adaptação de atividades, de avaliação, “eu estou aqui esperando vocês”, eu ainda brinco “um de cada vez viu” que é pra ver se eu chamo sabe, pra dar esse incentivo, então quando eu passo algo para o mediador eu tento quando possível, que é bem difícil, em tento ir lá e dizer sabe “professora olha tal material e tal”, aí nesse grupo eu tento passar as atividades (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I, 2019).

Observa-se, por meio dos relatos acima que, mesmo com o interesse das professoras de educação especial I e II no diálogo e aproximação com as professoras de sala comum, há impossibilidade de atuação efetiva. Diante das falas apresentadas constata-se que a professora de educação especial II apresenta posição passiva e assume papel de observadora quando há a possibilidade dessa atuação, principalmente nas visitas realizadas nas creches. A professora de educação especial I, difere-se ao assumir também um papel de auxiliar dos professores de sala comum no grupo do *WhatsApp*.

Assim sendo, as professoras de educação especial I e II, mesmo com as barreiras encontradas, reconheciam os benefícios e a necessidade da atuação em parceria com os professores de sala comum e profissionais de apoio à inclusão escolar. Todavia, a defesa para essa parceria ser realizada não é comum a todas as participantes. Verifica-se que a professora de educação especial III entende que o apoio deve funcionar de maneira diferente, como pode ser observado no trecho a seguir:

¹⁵ Os nomes da escola foram substituídos por letras aleatórias do alfabeto, para evitar a possibilidade de identificação.

Na verdade eu tenho um olhar bem mais ético, a regência de sala de aula é do professor, então sempre que eu posso eu ofereço ajuda assim como a colega falou, quando a gente tem um recurso, eu disponibilizo os recursos da sala, eu deixo bem claro que aqueles objetos eles não são da sala de AEE, são de uso comum e dentro desse processo de uso do aluno tem material bem mais indicado para o autista, deficiência intelectual e sempre que elas quiserem elas devem ir na sala (SRM), verificar esse material, levar, usar com as crianças. A gente procura ter essa relação, dizer pra ela que aquela sala lá não é nossa, nós estamos lá e que podemos fazer essa parceria “porque a gente não usa o recurso com a criança?” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL III, 2019, *grifo da autora*).

Diante do relato da professora de educação especial III considera-se que há diferentes modelos de atuação, no entanto, defende-se, neste estudo, o pressuposto de atuação colaborativa, onde não há um espaço de responsabilidade exclusiva daquele ou este professor. Entende-se, neste estudo, que somente ações paralelas não alteram o contexto vivenciado pelo estudante PAEE na sala comum, com isso, fazem-se necessárias ações em parceria, com objetivos mútuos, buscando criar respostas educativas mais adequadas para todos os estudantes da escola (VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014; RABELO, 2016).

Diante do apresentado na fala da professora de educação especial III, também é verificada inconsistência no atribuído ao que é desempenhado, em vista de ser analisado o distanciamento entre a atuação do professor de educação especial com a sala comum, contradizendo as normas municipais, e dificultando essas relações necessárias para a melhor atuação desses profissionais.

A atribuição um da lei n° 005/2018 trata da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e traz como necessário “Elaborar e executar plano de desenvolvimento individualizado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p. 8). Os participantes apontaram que havia essa prática de elaboração, reelaboração e utilização do PDI. Contudo, além do PDI, eles mencionaram outros instrumentais, que apresentavam como função a avaliação e acompanhamento das ações realizadas nos atendimentos nas SRM, sendo eles plano pedagógico especializado, diário de campo e registro de frequências de atendimento.

Entende-se que mesmo sendo sinalizados como diferentes, acredita-se que esses instrumentos compunham as estratégias de planejamento 2016 para o aluno PAEE, tendo suas diferentes funções. Sobre o PDI, Tannús-Valadão e Mendes (2016) destacaram ser um dos documentos referenciados nas normativas nacionais para referir-se ao planejamento educacional, mas mesmo assim, consideraram não haver consenso nacional de qual documento e nomenclatura deveria ser usada, em vista de não ter um documento legalmente estabelecido para guiar as ações desenvolvidas para com os estudantes PAEE.

Contudo, Tannús-Valadão (2010, 2014) e Rodrigues-Santos (2020) defendem a construção e elaboração do PEI, um documento utilizado em países com práticas mais avançadas de inclusão escolar, que apresenta informações específicas e que deve ser elaborado de forma coletiva e colaborativa, desde os primeiros anos de vida da criança e reformulado ao longo do processo educacional buscando nortear as ações educacionais aos estudantes PAEE, entretanto esse instrumento ainda não é legalizado no Brasil (TANNÚS-VALADÃO, 2011, 2014).

Independentemente do termo adotado pelo município, tal ação identificada como desenvolvida pelos professores de educação especial estaria em consonância com o atribuído na lei nº 005/2018. Contudo, notou-se, por meio do diálogo dos professores, que a elaboração desses documentos era uma prática individual desse profissional, realizado por meio de sondagens e pesquisas com a família, professores e profissionais, com metas mensuráveis. Diante do que foi verificado, observa-se novamente mais uma prática solitária do professor de educação especial, que acaba reforçando uma responsabilidade isolada deste com os estudantes PAEE na elaboração desses documentos, bem como na realização de ações educativas.

A professora de educação especial III mencionou o uso e empréstimo de recursos e materiais, dados que também foram identificados nas atribuições da lei nº 005/2018:

Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na turma de ensino regular, bem como em outros ambientes escolares;

Promover o ensino e uso de recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, comunicação alternativa e aumentativa, informática acessível, sorobã, recurso ópticos e não ópticos, softwares específicos, códigos e linguagens, atividades de orientação e mobilidade entre outros, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p. 8).

Relacionando tais papéis com as práticas, foram identificadas consonâncias entre o que está na lei e o que ocorria na prática, diante das possibilidades e demandas existentes. Contudo, sobre o acompanhamento da aplicabilidade desses recursos, as participantes informaram que é uma prática cotidiana realizada nas SEM. Enquanto na sala comum o papel desse docente tem sido passar o recurso para profissional de apoio à inclusão escolar – mediador¹⁶.

O professor às vezes ensina, mas na maioria das vezes é o mediador, o professor pega esse material, mas ele repassa para o mediador, no caso aluno cego ele tem a professora brailista, que tem os cursos de braille e que está fazendo a pós também

¹⁶ O papel desse profissional será discutido no tópico posterior.

agora em braille e é ela que faz essas adaptações (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I, 2019).

Em relação a quem fazia uso desses recursos na sala comum, todas informaram ser uma prática realizada com uma maior frequência pelo profissional de apoio à inclusão escolar – mediador e, com uma menor frequência, pelo professor de sala comum. Entretanto, muitos participantes reconheceram que esse acompanhamento não era realizado cotidianamente, em vista das inúmeras outras demandas apontadas.

Não foi constatada, nas atribuições destinadas aos professores de educação especial, a elaboração de recursos pedagógicos. Contudo, foram averiguadas práticas dos participantes, considerando-se uma ação necessária, em vista das diferentes realidades presenciadas nas SRM do município, que contavam com algumas salas bem equipadas e outras com poucos recursos para o uso nos atendimentos.

Esses recursos são produzidos e confeccionados por nós. Claro que como a gente é do bagulho, a gente vai buscando coisas, recursos que são feitos com uma caixa, com uma lâmina de raio X. São feitos de recursos e materiais muito alternativos, mas às vezes a gente precisa de outros suportes, de cola, de outras coisas que demandam de um certo recurso (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL III, 2019).

Percebe-se, diante da fala da professora de educação especial III, que essa produção era realizada como iniciativa própria, com uso muitas vezes de recursos alternativos de sucatas ou com procedência de materiais custeados por eles. Todavia, as participantes reconheciam a importância e a necessidade de recursos específicos, que em alguns casos eram solicitados pelas escolas, como pode ser observado abaixo:

Na escola eu cutuco as meninas, eu cutuco a coordenadora do conselho, eu cutuco a direção, “quando é que vocês vão fazer a compra do conselho em? Eu quero tal jogo, tal jogo e tal jogo” eu dou uma cutucada, já consegui, mas na maioria das vezes (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL II, 2019).

Corroborando com o apresentado, observa-se que essa carência de recursos específicos não é uma realidade atual destacada por professores de educação especial, em vista de também ser constatado no estudo realizado por Paula, Barbosa e Albuquerque (2014) ao investigarem a concepção de uma professora de educação especial que atuava em uma SRM do mesmo município. Na pesquisa, foi constatada a carência de recursos necessários para o AEE de estudantes cegos, e que muitas vezes a própria professora construía recursos alternativos, em algumas situações com a matéria prima fornecida pela própria profissional para serem usados com os estudantes PAEE.

Nesse mesmo sentido, Bueno e Meletti (2011) destacaram que entre as atividades

realizadas pelo professor de educação especial, que se aproximava com a sala comum, estava a produção de materiais didáticos e pedagógicos para uso desses estudantes nos espaços que se fizerem necessário, confecção que condiz com o apresentado no estudo, porém neste tratou-se apenas como a oferta do serviço e não o auxílio na utilização do mesmo na sala comum.

Quando questionadas sobre a avaliação desses estudantes, foi identificado que os professores realizavam essa ação nas atividades do atendimento ofertado nas SRM, reforçando que a avaliação se dava de forma semelhante nas três realidades apresentadas, sendo elas por meio de: registro diário e frequência dos estudantes.

Em relação às avaliações, os professores ressaltaram a importância da frequência nos atendimentos. E quanto à participação nas atividades avaliativas desenvolvidas na sala comum, não houve relatos da possibilidade da oferta nesse contexto, constatação esperada pelas impossibilidades reconhecidas da atuação nesse espaço.

Outra atribuição do professor de educação especial, mencionada nas leis municipais, era a oferta de formação conforme descrito “ministrar palestras, cursos, minicursos, oficinas de formação continuada nas áreas específicas de sua formação para professores da rede municipal de ensino, quando solicitado pela SEMED” (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p. 9). Uma professora relatou:

O que eu ainda consegui fazer ano passado foi uma oficina de confecção, mas eu consegui fazer só com mediador, agora que eu lembrei, os professores saíram todos para o PACTO¹⁷, encontros do PACTO para uma formação, e eu aproveitei “gente bora confeccionar” nós confeccionamos (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I, 2019).

Diante disso, observa-se novamente o distanciamento dessas práticas com os professores de sala comum, sendo vistas em alguns momentos, como práticas realizadas em parceria com os profissionais de apoio à inclusão escolar – mediadores.

A respeito da realização de cursos e formações, os participantes informaram que eram realizados com financiamento próprio ou em momentos formativos propiciados pela CEES, como pode ser observado abaixo:

Nós pagamos particular, acontece alguns encontros pelo CEES mas são encontros de um dia, onde a gente faz estudos, onde eles escolhem tal deficiência e aí você faz estudos e aí traz algumas metodologias ou aprendizados, mas os cursos mesmos, as formações mais amplas, nós pagamos (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I, 2019).

Observa-se que, mesmo sendo ofertadas formações municipais com essa temática, é

¹⁷ Programa do governo federal intitulado Pacto Nacional da Educação na Idade Certa.

constatado, nas falas dos participantes, um certo distanciamento do que é proposto com a realidade vivenciada no chão das escolas. Embora insuficientes na perspectiva dos sujeitos, trata-se de uma atribuição apontada na lei nº 005/2018, que aponta que “Participar de seminários, cursos, reuniões e/ ou outros eventos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, quando ofertado” (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p. 9), também são atribuições desses docentes.

Paula, Barbosa e Albuquerque (2014) ao pesquisarem esse mesmo município, também constataram na fala da professora de educação especial a carência de formações, reuniões e encontros em serviços com outros professores da área. Segundo a pesquisa, quando estas ocorriam, não correspondiam à demanda formativa dos profissionais de educação especial, e com isso acabava sendo necessário o financiamento próprio. Diante disso, faz-se necessária a oferta de formações frequentes e em serviços, identificando as reais necessidades dos cursistas, sendo ofertadas para esses e outros profissionais da escola.

Na fala dos participantes, constatou-se que as funções desempenhadas envolviam todo o público atendido, destes consideram-se os estudantes da educação infantil e ensino fundamental. Todavia, observou-se particularidades envolvendo o público da educação infantil, sendo elas relacionadas à identificação/elegibilidade da deficiência, encaminhamentos e estimulação precoce, pontos apresentados e discutidos nos próximos parágrafos.

4.5.4.1 Identificação/elegibilidade dos estudantes PAEE na educação infantil

Sobre a identificação/elegibilidade dos estudantes PAEE, não há papéis atribuídos sobre isso no município, mas segundo os sujeitos, trata-se de uma prática frequente na educação infantil, segundo as três professoras, por ser o primeiro contato das crianças na escola, possibilitando as comparações e a identificação dos primeiros sinais de alerta

[...] eu até fiquei lembrando aqui, tem outra função que não foi citada que muitas vezes a gente identifica aquela criança com uma possível deficiência né, a gente tem aquele professor que chega ou a gente ver, e vai fazer uma entrevista (professor) e aí faz aquela possível hipótese e encaminha para que a equipe (Coordenadoria de educação especial) vá nos ajudar. Quando a família não aceita, a equipe que faz a orientação [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I, 2019).

[...] geralmente são os professores que chegam ou em alguns casos a família, já aconteceu na escola que eu trabalho, mas é mais raro, que geralmente nessa idade a família já tem uma dificuldade de perceber [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL II, 2019, *grifo da autora*).

Diante dos dados, os primeiros sinais de alerta são identificados na escola, especificamente pelos professores de sala comum, uma vez que as crianças passam um maior quantitativo de tempo, e a função dos professores de educação especial se dá pelo encaminhamento e “confirmação” dos sinais identificados na turma. Além disso, muitos diagnósticos não são fechados na educação infantil.

Todavia, mesmo sendo raro, a professora de educação especial III, apontou o recebimento de três crianças com diagnóstico médico e com definição dos encaminhamentos profissionais que deveriam ser realizados pelos estudantes, estando dentre eles o atendimento na SRM.

Ainda sobre a identificação, a professora de educação especial, destacou como desafiador a identificação precoce das crianças com deficiência, mesmo com o diálogo com a família, e apontou a necessidade do encaminhamento para profissionais da saúde, como estratégia encontrada. A mesma também sinalizou que quando a família possui “condições financeiras ou plano de saúde” as próximas etapas e encaminhamentos ficavam mais fáceis, devido à ausência e quantitativo de profissionais que atendessem dentro do SUS, ou seja, há a identificação por parte da participante, das limitações nos sistemas públicos de saúde em ofertar serviços no âmbito da saúde e assistência, sendo muitas vezes um privilégio das classes mais abastadas.

Apesar das demandas e dificuldades encontradas para a confirmação médica de uma possível deficiência e atendimentos, as estratégias pedagógicas devem ser pensadas, independente desse diagnóstico, em vista de não influenciar, efetivamente, na atuação profissional, fazendo-se necessária para a garantia de outros direitos. Contudo, a educação de qualidade já é um direito garantido para todos e devem ser articuladas propostas no coletivo para alcançá-la também para esses estudantes.

4.5.4.2 Encaminhamentos intersetoriais

Sobre os encaminhamentos para os outros setores, como saúde e assistência social:

Do lado da escola tem um postinho, então a gente já encaminha. Às vezes o postinho faz, principalmente na questão de oftalmologia ou de clínico geral, mas no posto só tem de clínico e pediatra e a partir desses profissionais que eles levam para a UBS quem for pelo SUS (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL II, 2019, *grifo da autora*).

[...] E quando tem condições de particular eu adoro (RISOS). Porque é difícil né,

porque quando tem condições já pode ir direto (...) tinha uma criança na escola que ela tinha característica de autismo, filho de uma professora. Aí eu dei graças a Deus que ela tem IASEP¹⁸, aí eu passei até os contatos para ela que tem os grupos né (...) porque no SUS tem todos os trâmites para chegar esses profissionais e se eu não me engano, parece que fono eles dão dez sessões, aí vai tem que passar de novo todo esse processo. Tem o CEAPA¹⁹ que tá restringindo né porque é muita procura e tem APAE também, em Belém é o CIIR²⁰, Bettina²¹, são esses (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I, 2019, *grifo da autora*).

Contudo, uma professora de educação especial apresentou outra maneira de trabalho em relação aos encaminhamentos:

Eu não costumo fazer nenhum tipo de encaminhamento, chamo a família por exemplo, ela vai no pediatra primeiro que está mais perto, se precisar de um relatório da escola eu posso dar do AEE, a professora pode fazer de dentro da sala de aula, e aí ela leva todo esse material e procura esse profissional, é dessa forma que eu costumo conduzir (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL III, 2019).

Diante do exposto, observou-se que as professoras de educação especial I e II, buscavam, diante das possibilidades, realizar esses serviços de parceria extraescolares, pelo menos por meio de encaminhamentos. Em contrapartida, a professora de educação especial III não os realizava, destacando como papel a ser desempenhado pela família, diretamente com a área da saúde.

Diante disso, as professoras reconheceram a importância do atendimento clínico e conseqüentemente os benefícios para o trabalho desempenhado por elas, contudo, isso não anula os desafios recorrentes relacionados à garantia de direitos de todas as crianças, dentre eles: o enfrentamento das próprias famílias a terem acesso a serviços no âmbito da saúde por meio do SUS. Barreiras são provocadas por filas imensas e número de sessões reduzidas, com serviços limitados na cidade, fato também identificado no estudo realizado por Calheiros *et. al* (2019), em que as famílias preconizam buscar tais serviços em outras cidades, neste estudo, em especial, a capital do estado, Belém, levando à desistência das mesmas. Sendo assim, neste contexto, há poucas ou nulas possibilidades de atuação colaborativa com esses profissionais do setor clínico, sendo refletida a necessidade da oferta desses profissionais no próprio contexto escolar, com viés educacional contribuindo com a inclusão escolar nos diferentes níveis de ensino.

4.5.4.3 Estimulação precoce do PAEE

¹⁸ Assistência à saúde promovido pelo Instituto de Assistência dos Servidores do Estado do Pará (IASEP)

¹⁹ Instituição especializada nomeada como Centro de Atenção à Pessoa com Autismo (CEAPA).

²⁰ Instituição especializada nomeada Centro Integrado de Inclusão e Reabilitação (CIIR).

²¹ Hospital público universitário Bettina Ferro de Souza.

As professoras de educação especial destacaram não executar papéis tão diferentes com as crianças PAEE da educação Infantil, em comparação com as do ensino fundamental. Contudo, as mesmas ressaltaram alguns aspectos específicos, como: socialização e rotina e apontaram que são mais afetuosos e carinhosos.

Quando questionada sobre a realização da estimulação precoce com esses estudantes, a professora de educação especial I apresentou o seguinte relato:

Existe uma diferença pra começar pelas particularidades né, porque a gente percebe que as necessidades, as dificuldades da criança da educação infantil são diferentes de uma criança maior, e digamos assim, acaba sendo algo mais dinâmico. Porque a gente precisa fornecer algo que chame a atenção deles né, que eles queiram participar e algo que eles consigam realizar e isso os torna diferente em questão mesmo do desenvolvimento, da idade, da faixa etária, já é algo mais dinâmico né. No meu caso eu vejo que os atendimentos não só na educação infantil, mas eu digo das series iniciais também, que eu trabalho assim com educação infantil, primeiro até segundo ano. Dependendo de cada criança, tem que ser algo mais dinâmico, mais agitado mesmo, que é pra eles quererem mesmo participar (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL I, *grifo da autora*).

Observou-se que a professora em questão sinalizou aspectos que diferiam esse atendimento por meio de propostas “mais dinâmicas”, que “chame atenção”, voltadas à “idade e faixa etária” e que sejam mais “agitadas”, diferente do que é proposto nos anos finais do ensino fundamental. Todavia, mesmo reconhecendo a importância da estimulação precoce, não houve relatos concretos da materialização da atuação nesta perspectiva.

Diante dos dados apresentados, evidenciam-se diferentes práticas realizadas pelos professores de educação especial, porém poucas delas relacionadas com a sala comum. Diante disso, conclui-se que os papéis envolvem preferencialmente o estudante PAEE e em alguns momentos a família, sendo pouco constatadas ações voltadas à equipe escolar.

4.5.5 Parcerias realizadas e desejadas

Dentre as atribuições apontadas, há a menção da necessidade da realização de parcerias, dentre elas com a equipe escolar e a família. Sobre essa articulação realizada pelos professores de educação especial, nas diretrizes municipais e no discurso da coordenadora de educação especial, é dada ênfase para o trabalho em parceria. Dados que também foram constatados na fala dos participantes, como pode ser ilustrado abaixo:

[...] é coletividade, está tudo interligado, porque a gente não fica restrito em uma sala os atendimentos, mas a gente tem que está em uma certa forma assessorando, ajudando, coordenando. Tem a família, a família também chega assim, cheia de medos, de dúvidas, e às vezes a gente também precisa conscientizar, ajudar aquela família (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL II, 2019, *grifo da autora*).

Constata-se, diante do relato acima, bem como dos demais professores de educação especial, a importância das parcerias, reconhecendo que devem se dar com os próprios estudantes PAEE, com a família, e com outros profissionais, podendo ser esses, intra e extraescolar:

[...] mediadora dizia “não, eu já sei, minha conversa não vai ser mais com a coordenação, ela vai ser só aqui contigo”, não, eu sou só uma pessoa dentro desse processo, essa conversa vai ter que chamar, professor, coordenador, diretor, pessoal que está lá fora e todo mundo. E a gente vai ter que conversar porque somos a escola, não tem que dialogar só comigo (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL III, 2019).

Contudo, mesmo com o reconhecimento por parte dos pesquisados sobre a importância da atuação em rede, foi constatado, por meio das falas dos participantes, a concepção da professora de educação especial III, enquanto único canal de diálogo de educação especial na escola, considerado muitas vezes esse professor como o detentor do conhecimento, o *expert* na área. Ato verificado também no estudo de Rabelo (2012), mas que de acordo com a concepção da participante é uma interpretação equivocada, em vista desse profissional ser mais um dentro do processo.

[...] parece que as vezes que a presença desse professor que trabalha no AEE, parece que ele é um canal de diálogo assim de educação especial. Tu chega na secretaria, a pessoa que trabalha na secretaria ela não reconhece todos os códigos que ela tem que colocar. Ela não tem a compreensão de todas as deficiências ou quando ela tem, ela ainda tem ainda uma compreensão de uma nomenclatura que já muito tempo não tá em uso (...) Às vezes eu fico pensando que parece que a gente tá buscando formações, mas essa formação não flui dentro do ambiente da escola. A mesma coisa é isso vai pra dentro do diálogo com o coordenador, com o próprio professor que às vezes ele não tem, não sei se por falta de formação (...) Nós todos tivemos a mesma formação, passamos pela graduação, às vezes até essa pessoa também tá passando ou já passou por uma pós inclusiva ou em alguma deficiência. Parece que essa fluidez dessa temática da pessoa com deficiência parece que ela tá muito (...) restrito a quem tá fazendo, dentro da própria escola (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL III, 2019, *grifo da autora*).

A professora de educação especial II, por ter uma formação especializada, reconheceu que ela, bem como os demais professores de educação especial são responsabilizados exclusivamente pelas demandas do PAEE na escola, e como consequência, esses profissionais enfrentavam sobrecargas que dificultavam o desenvolvimento do seu trabalho.

Quando questionadas sobre as reais parcerias realizadas por elas no dia a dia escolar, as três participantes mencionaram que estas se davam de forma tímida, por meio de diálogos com os profissionais de apoio à inclusão escolar, em especial o mediador, e quando possível com o professor de sala comum. Por meio dos relatos, eles reconheceram a dificuldade do diálogo com esse último sujeito, por entenderem que esse professor enfrentava inúmeras

demandas e acabava não tendo tempo para essas relações realizadas fora da sala comum. Como pode ser observado abaixo:

[...] não sei como é nas outras escolas, mas eu tenho um diálogo com o mediador. Às vezes são poucos os professores que se dispõem também, até mesmo porque as turmas são numerosas, por vários fatores, então mesmo a disponibilidade dele, mas geralmente a gente fala mais com o mediador. Ver as adaptações, ver a questão do currículo adaptado, às atividades, (...) meu canal pra aquela criança também se desenvolver em sala de aula é com o mediador” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL II, 2019).

A professora de educação especial II destacou também sobre essa relação, em que o mediador é visto como a ponte deles com a criança PAEE na sala comum. Esta informação também foi verificada em outros estudos como o de Martins (2011), Leal (2018) e Lopes (2018). Todavia entende-se que essa concepção pode acabar influenciando na responsabilidade dos estudantes PAEE que era dos professores para os profissionais de apoio à inclusão escolar, configurando-se em transposições de funções.

As parcerias que os professores de educação especial ressaltaram como importantes e que deveriam ser realizadas, além das já sinalizadas, envolviam os mais diferentes profissionais da escola, desde a portaria, professores, profissionais do apoio escolar, dentre outros, para que juntos pudessem construir um espaço inclusivo, aspecto enfatizado por Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) e Capellini e Zerbato (2019).

Diante das problemáticas abordadas, observa-se, em muitos momentos, uma marcante dualidade no que se atribui e o que vem sendo realizado pelos professores de educação especial. Principalmente nas ações relacionadas à sala comum, em vista das diferentes realidades e possibilidades para esse contato. Percebeu-se novamente que o apoio ofertado se centrava no aluno, sendo pouco visualizadas práticas colaborativas e parcerias com os demais profissionais atuantes com os estudantes PAEE.

4.5.6 Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para os professores de educação especial

Ao questionar os demais profissionais, sobre quais papéis deveriam ser desempenhados pelos professores de educação especial, foram identificadas diferentes concepções. A equipe da CEES considerava esse profissional como uma extensão da equipe na escola, visto como um profissional que atuava nas demandas pedagógicas de acordo com as potencialidades e dificuldades dos estudantes PAEE.

Além disso, ele era visto como o profissional que estabeleceria parcerias com o professor de sala comum e com os demais profissionais da escola. Discurso bem semelhante ao apresentado pela equipe multiprofissional e da gestão escolar sobre o papel do professor de educação especial: voltado ao suporte aos estudantes, aos profissionais do entorno do aluno e à família.

Os profissionais de apoio à inclusão escolar consideravam os papéis desse profissional voltados ao atendimento do estudante PAEE, buscando proporcionar autonomia e independência, por meio de estímulos, oferta de recursos, dentre outros. Contudo, observou-se que os mesmos consideravam uma atuação mais individualizada, direcionada para o estudante PAEE, concepção diferente da apresentada pelos grupos da CEES e equipe multiprofissional.

Por fim, no discurso dos professores de sala comum, evidenciou-se que, os professores de educação especial eram considerados como responsáveis pela identificação, organização e elaboração de materiais pedagógicos adaptados para os estudantes PAEE.

Em resumo, constatou-se que os profissionais apresentavam concepções semelhantes sobre o papel do professor de educação especial, papéis especificamente voltados ao suporte ao aluno e também com a oferta de parceria com os demais profissionais da escola e família, condizente, em parte, com as ações apresentadas pelos participantes em sua prática.

Nessa linha, Zerbato (2014), ao perguntar para seus participantes sobre o papel do professor de educação especial, observou relatos voltados à atuação com o próprio estudante PAEE, bem como com os outros profissionais atuantes com o PAEE e família, porém, diferentemente dos dados desse estudo, houve relatos mais concretos e precisos relacionados a atuação em parceria, algo considerado fragilizado no presente estudo, podendo estar relacionado ao distanciamento físico desse profissional com as escolas da educação infantil, tal como ao modelo de serviço em que os mesmos estão vinculados, que dificultava essa aproximação e a atuação efetivamente colaborativa.

4.6 Profissionais de apoio à inclusão escolar

A rede municipal investigada apresentou duas configurações de profissionais de apoio à inclusão escolar, sendo eles: profissional de apoio à inclusão escolar – cuidador e profissional de apoio à inclusão escolar – mediador. Ambos os cargos foram criados por meio da lei nº 005/2018 e para esse estudo será utilizada a designação de cuidador para se referir ao profissional de apoio à inclusão escolar – cuidador e mediador para se referir ao profissional de apoio à inclusão escolar – mediador. É importante frisar que a normativa citada apresentava

grande relevância para o município, por ser o documento mais atual em relação aos cargos e atribuições dos profissionais que atuavam na educação especial.

Diante do dado apresentado, ao se referir à construção e disseminação deste profissional no contexto nacional, é verificado que o mesmo apresentava diferentes nomenclaturas, fato que pode ser observado tanto nos instrumentos legais que mencionam esses profissionais (BRASIL, 2001, 2008, 2009, 2010, 2015), quanto na literatura da área (MARTINS, 2011; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; LEAL, 2018; LOPES, 2018).

Assim, com uma multiplicidade de terminologias e funções, conhecidos muitas vezes como cuidador, monitor, mediador, acompanhante terapêutico, profissional de apoio à inclusão escolar, dentre outros, observou-se que no município investigado, este profissional apresentava dois nomes e duas configurações para o que se entendia ser um profissional de apoio à inclusão escolar. O Quadro 09 apresenta os requisitos para o cargo.

Quadro 09 - Exigências, carga horária e salário dos profissionais de apoio escolar

Nomenclatura	Exigência para o cargo	Carga Horária	Remuneração
CUIDADOR	Formação em nível médio; ter curso de formação de Apoio Escolar (voltado para o atendimento de Pessoas com Deficiência), com carga horária de no mínimo 80h, promovido por instituição credenciada pelo MEC ou, pela Secretarias de Educação	30H	Salário mínimo
MEDIADOR	Licenciatura plena em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial e/ou Inclusiva ou especialização em AEE ou especialização em Educação Especial com ênfase no AEE; Ter curso de formação de Apoio Escolar (voltada para o atendimento de pessoas com deficiência), com carga horária mínima de 80h, promovida por instituição credenciada pelo MEC ou por Secretarias de Educação. Estar inserido em um processo de Educação Continuada a ser ofertada pela Secretaria de Educação	30H	Salário mínimo + acréscimo de 80% de gratificação de nível superior

Fonte: MUNICÍPIO INVESTIGADO (2018, p. 4.).

Dentre as exigências sinalizadas no quadro acima, para a investidura nos cargos, os cuidadores precisavam apresentar nível médio completo, já os mediadores deveriam ter graduação em pedagogia e possuir especialização na área de educação especial. Os mediadores recebiam 80% a mais de salário do que os cuidadores, devido à exigência de formação inicial, mas com um salário menor do que o do professor de educação especial. Além das especificidades citadas para cada cargo, ambos deveriam ter um curso de formação de carga

horária mínima de 80h com ênfase no atendimento de pessoas com deficiência.

Lopes (2018), ao investigar a formação inicial dos profissionais de apoio à inclusão escolar de cinco cidades de dois estados do Brasil, constatou que havia diferentes exigências para esse cargo, havendo lugares exigindo ensino médio completo, estagiários de pedagogia, com e sem nível de formação específica. Contudo, a autora destacou que isso se dava pela falta de clareza nas normativas, assim como pela falta de definição do papel desses profissionais e considerou que a formação ideal para esse cargo seria nível médio completo, porém com acompanhamento e supervisão na atuação (LOPES, 2018).

Além das questões já mencionadas sobre os cuidadores e mediadores, a lei nº 005/2018 também determinava as atribuições a serem desempenhadas por cada categoria de profissional, sendo apontadas nessa normativa 20 atribuições para os cuidadores e 24 atribuições para mediadores que serão abordadas no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - Atribuições dos profissionais de apoio à inclusão escolar

ATRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR (LEI 005/2018 DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DE CARGOS PÚBLICOS PARA PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR- CUIDADOR E PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR – MEDIADOR E A REVOGAÇÃO DOS ARTIGOS 2º, 3º, 4º E 5º E ANEXOS DA LEI Nº 028/2012, DE 28 DE MAIO DE 2012, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.)	
MEDIADORES	CUIDADORES
1. Realizar a recepção do(s) aluno(s) público-alvo de educação especial na escola; acompanhá-lo(s) até a sala e, ao término das atividades, acompanhá-lo(s) até o portão da escola;	
2. Dar assistência nas questões de mobilidade ao(s) aluno(s) com incapacidade total ou parcial nos diferentes espaços educativos, inclusive na transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e vice-versa; tendo cuidado quanto ao posicionamento adequado às condições do(s) aluno(s) com deficiência nas carteiras escolares;	
3. Auxiliar, quando necessário, nas atividades de locomoção, higiene, troca de vestuários e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal e alimentação, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência;	
4. Auxiliar os alunos público-alvo de educação especial nas atividades de alimentação, servindo-o(s) e permanecendo-o(s) com os mesmo(s) no local, quando necessário, até o final da refeição, em seguida realizar a higiene pessoal e encaminhá-lo(s) até a sala de aula;	
5. Em caso de acidente, moléstia ou evento que indique a necessidade de atendimento médico, providenciar o imediato chamamento de socorro especializado, adotando as rotinas gerais de primeiros socorros recomendadas pelas autoridades de saúde, comunicando o fato à direção da unidade de ensino;	
6. Utilizar luvas descartáveis, quando necessário, para higiene pessoal do(s) aluno(s);	
7. Comunicar à direção da unidade de ensino, com 15 (quinze) dias de antecedência, a necessidade de aquisição de materiais para higiene do(s) aluno(s) com deficiência, de modo a evitar-lhe qualquer constrangimento decorrente da falta de material de higiene;	
8. Estimular a autonomia dos alunos público-alvo de educação especial no desenvolvimento de atividades de alimentação, higiene e locomoção, no contexto escolar;	
9. Executar as orientações, destinadas ao profissional de apoio escolar, contidas no plano de atendimento individualizado do(s) aluno(s), quando houver;	
10. Permanecer durante o período de aula do(s) aluno(s) com deficiência dentro da sala, realizando suas funções e auxiliando-o (s) aluno(s) com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares;	
11. Atuar de forma articulada com os professores público-alvo de educação especial, da sala regular, da sala de recursos multiprofissionais, entre outros profissionais no contexto escolar;	
12. Participar do planejamento pedagógico realizado pela unidade de ensino e/ou pela secretaria municipal de educação;	
13. Participar das formações continuadas voltadas para o atendimento dos alunos público-alvo de educação especial;	
14. Preencher diariamente a ficha de rotina diária, registrando todo o atendimento e as ocorrências diárias para o acompanhamento do (s) aluno(s);	
15. Realizar atendimento dos alunos público-alvo de educação especial nos dias letivos e horários estabelecidos pela unidade de ensino;	
16. Acessar a pasta documental do (s) aluno (s) com o objetivo de buscar informações sobre a deficiência do (s) mesmo (s), através de laudos, relatórios, plano de atendimento individualizado, entre outros;	
17. Auxiliar nas atividades correlatas ao bem-estar do (s) aluno (s) público-alvo de educação especial, levando ao conhecimento da direção da unidade de ensino quaisquer fatos ou fatores externos ou internos que possam interferir no aprendizado, saúde ou convivência saudável do (s) referido (s) aluno (s);	
18. Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética;	
19. Na ausência do (s) aluno (s) público-alvo de educação especial na escola, o profissional de apoio ficará à disposição para o desenvolvimento de atividades com outros alunos público-alvo de educação especial. Na ausência desses alunos, colaborar com atividades correlatas, conforme orientação da gestão escolar;	

20.Zelar pelo cumprimento da legislação do sistema educacional e pela conservação do patrimônio escolar;	Zelar pela conservação do patrimônio escolar;
21. Atuar em todas as atividades escolares, nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;	
22.Auxiliar e mediar a realização de atividades escolares desenvolvidas no contexto escolar inclusive as atividades extraclasse, de modo a garantir o direito à educação aos estudantes que não a realizam essas atividades com autonomia e independência;	
23. Permanecer durante o período de aula do aluno com deficiência dentro de sala, realizando suas funções e auxiliando-o aluno com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares;	
24. Estimular a interação com os alunos da escola traçando parceria com a comunidade escolar;	

Fonte: Lei municipal nº 005/2018 (2018).

Os papéis atribuídos serão detalhados em cada subtópico correspondente para cada configuração, contudo, observa-se que os profissionais de apoio à inclusão escolar, neste município, apresentavam muitas atribuições em comuns e algumas poucas específicas.

Ao questionar a coordenadora de educação especial sobre as diferenças entre os cuidadores e mediadores, ela respondeu:

[...] o mediador que é responsável pelas questões de higiene, locomoção, alimentação e atua nessas atividades pedagógicas, na mediação pedagógica. Tem o cuidador que exclui a última que é a mediação, realiza alimentação, higiene e locomoção, até porque é um profissional de nível médio que fez um curso de cuidador (...) então ele não é só uma pessoa de ensino médio é uma pessoa treinada para ser um cuidador escolar e para atender especificamente alunos com deficiência [...] (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019, *grifo da autora*).

Diante disso, observa-se que a gestão municipal atribuía uma atuação comum a esses profissionais, relacionadas aos cuidados básicos, sendo que a principal distinção elencada estava relacionada à mediação pedagógica, vista como papel a ser desempenhado apenas pelos mediadores, pois os cuidadores tinham nível médio e com isso eram responsáveis apenas pelas demandas de apoio pessoal na higiene, alimentação e locomoção dos estudantes PAEE, nas instituições de ensino públicas municipais. Contudo, ao serem analisados os papéis dos dois cargos atribuídos na lei e as falas dos participantes diante da prática vivenciada por eles, foram identificadas concordâncias e incoerências que serão problematizadas e detalhadas nos tópicos a seguir.

4.6.1 Mediador

Neste tópico, serão abordadas as atribuições teóricas apresentadas na lei nº 005/2018, articuladas aos papéis praticados que foram identificados a partir da entrevista com os mediadores, e concepções dos demais profissionais pesquisados sobre essa categoria profissional. Este subtópico estará subdividido em: locais de atuação e público atendido, atribuições teóricas e funções desempenhadas, parcerias realizadas e desejadas e papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para os mediadores.

4.6.1.1 Locais de atuação e público atendido

De acordo com as atribuições “Realizar a recepção do(s) aluno(s) público-alvo de educação especial na escola; acompanhá-lo(s) até a sala e, ao término das atividades, acompanhá-lo(s) até o portão da escola”; “Permanecer durante o período de aula do (s)

aluno(s) com deficiência dentro de sala, realizando suas funções e auxiliando-o (s) aluno(s) com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares” e “Realizar atendimento dos alunos público-alvo de educação especial nos dias letivos e horários estabelecidos pela unidade de ensino”; presente na lei municipal nº 005/2018, é evidenciado que os mediadores deveriam atuar na escola, especificamente dentro da classe comum, recepcionando, acompanhando e auxiliando nas atividades desenvolvidas durante toda a permanência dos estudantes PAEE na instituição.

Tais atribuições também são observadas no relato dos participantes, “O mediador ele fica com esse aluno, para tudo, da hora que ele entra pra onde ele vai, nós vamos” (MEDIADORA III, 2019); “É na escola e quando tem passeio, teve agora no dia das crianças passeio quando tem brinquedoteca, elas participam as duas, passeio, hora atividade” (MEDIADORA V, 2019).

Diante das falas das mediadoras, percebeu-se que elas atuavam em todas as atividades proporcionadas pela escola, de forma prioritariamente individual para cada estudante, estando de acordo com o estabelecido nas normas municipais. Observou-se que as mesmas exerciam um papel de apoio total ao aluno, ficando disponíveis desde a entrada até a saída do estudante PAEE do ambiente escolar.

Giangreco (2010) critica esse tipo de apoio um para um, pois, segundo ele, gera graves prejuízos, como: dependência, estigmatização, barreiras nas interações com seus pares e com os demais profissionais da escola. Isso implica dizer que esse apoio exclusivo, um para um, pode não ser favorável ao desenvolvimento e participação dos estudantes, principalmente dos alunos da educação infantil, que estão em um momento singular do desenvolvimento infantil.

Além dos aspectos mencionados, foi identificado que a excessiva aproximação do mediador com o estudante PAEE gerou duas outras situações desfavoráveis. Como pode ser observado nos relatos das mediadoras abaixo:

O aluno que eu atuo ele não quer que eu sente do lado dele, ele diz: “tia, sai daqui, sai”. Eu até digo para a professora que ele não me quer mais aqui e eu digo: “Mas eu preciso de ti”, e ele diz: “Sai, sai daqui”. Ele não deixa mais eu sentar do lado dele, é ele e os coleguinhas tudinho, e eu fico lá olhando para ele, ele faz a atividade sozinho. Ele abre a porta, vai no banheiro e faz o xixi sozinho, eu fico só de longe (MEDIADORA II, 2019, *grifo da autora*).

Quanto ao relato apresentado pela mediadora II, a presença da profissional de forma individual causou mal-estar neste aluno, em vista do mesmo rejeitar o apoio dela dentro da sala de aula. Pelo relato, foi possível perceber que não haveria necessidade desse profissional nesses momentos, já que o mesmo apresentava autonomia nas atividades destacadas. Essa

situação remete a duas discussões: a importância da avaliação individual de necessidade de cada aluno para o encaminhamento do profissional e ao profissional sinalizar à escola que o aluno não necessitava do seu serviço.

Lopes (2018) apresentou na sua pesquisa, situações em que havia o profissional, mas o aluno não apresentava necessidade, porém não sinalizavam à escola com medo de perder o emprego. Vale destacar que existem riscos de prejuízos para o aluno, quando esse serviço não é necessário ou passou a ser dispensável. No segundo relato, foi constatado que a mediadora III reconhecia relações de dependência entre as famílias e os mediadores quando é identificado um “bom trabalho”, como pode ser verificado “Quando o mediador faz um bom trabalho, os pais sempre querem os mesmos, isso é bom por um lado e assim também é difícil. Eu acho que cada ano ele mudando de mediador ele tem mais avanços, do que ficar com o mesmo mediador” (MEDIADORA III, 2019).

Contudo, a participante destacou a importância da rotatividade anual desses profissionais com as crianças acompanhadas, em vista de considerar essa mudança como algo positivo para o desenvolvimento do aluno, mesmo sendo algo não muito bem visto pelos responsáveis dos estudantes PAEE, segundo ela. No estudo de Lopes (2018), os participantes apresentaram um discurso no sentido contrário, ressaltando que reconheciam a rotatividade dos profissionais como algo negativo para essas crianças, porém como algo recorrente nos municípios investigados.

Sobre os alunos que deveriam ser acompanhados pelos mediadores, a lei nº 005/2018, determinava em várias atribuições, essa relação desse profissional com estudantes PAEE. Dado também constatado na fala dos profissionais entrevistados, apontando o atendimento dos estudantes que apresentavam as especificidades do PAEE, alguns com diagnóstico fechado e outros não, mas foi reconhecido no relato dos participantes a prevalência de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou suspeita de TEA.

Sobre o quantitativo de estudantes atendidos pelos mediadores, foi observada a prevalência de até duas crianças por profissional, acompanhadas por turno, dentro da mesma sala de aula. Comparado com o estudo de Lopes (2018), observa-se que há diferenças nos resultados, já que os participantes de Lopes (2018) atendiam em média uma a três crianças por turno, havendo em uma das cidades pesquisadas a possibilidade da atuação de até quatro crianças por turno, estando todos ou não na mesma sala. Aspecto que precisa ser refletido de acordo com cada contexto, bem como singularidades do público acompanhado.

Outro ponto apresentado na fala dos mediadores foi a falta de informação inicial dos estudantes indicados, como pode ser observado “De acordo com a necessidade, vão enviando,

não analisam o perfil. Nós só somos lotadas, muitas vezes nem sabemos qual deficiência” (MEDIADORA VI, 2019). Identifica-se, diante das falas, que normalmente os profissionais são encaminhados sem acesso às informações prévias dos alunos que irão atender, gerando desconforto e que as mesmas recebiam essas informações após o contato com a escola ou por meio de relatórios disponibilizados no ambiente escolar. Vale ressaltar que essa busca por informações está de acordo com uma das atribuições “Acessar a pasta documental do (s) aluno (s) com o objetivo de buscar informações sobre a deficiência do (s) mesmo (s), através de laudos, relatórios, plano de atendimento individualizado, entre outros” (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p. 9).

4.6.1.2 Atribuições teóricas e funções desempenhadas

A lei nº 005/2018 também atribui que o mediador deveria realizar e estimular a autonomia nas atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes PAEE, estando de acordo com o determinado na LBI (BRASIL, 2015), em consonância com os dados constatados nas quatro cidades investigadas no estudo de Lopes (2018) em que são oferecidos suportes nos cuidados básicos com as crianças que os requerem. Ao serem perguntadas sobre os papéis desempenhados, as mediadoras também relataram exercer tais funções, conforme pode ser ilustrado no relato seguinte “Higiene, mediação do conhecimento, alimentação e na locomoção da criança, quando houver a necessidade, porque às vezes a criança tem a autonomia, não há a necessidade” (MEDIADORA VI, 2019). Com base no excerto acima, a mediadora VI reconheceu a importância de uma análise mais minuciosa da necessidade do mediador nas atividades de cuidado com o estudante PAEE, em vista de alguns já serem independentes e não precisarem do apoio nessas atividades.

Além das atividades de cuidado, as mediadoras sinalizaram que também era papel realizar a “mediação do conhecimento”, diante disso, quando questionadas sobre o que era a mediação do conhecimento na prática, foram obtidas as seguintes respostas:

Assim, o conteúdo que o professor passa, ele geralmente não passa para esse aluno, ele no caso, ele não consegue. Nossos alunos não conseguem acompanhar a turma, então nós vamos fazer com mais calma. A minha aluna consegue, hoje ela consegue, então, eu vou lá mais devagar. Quando eu vou pra matemática eu vou fazer as bolinhas. A professora não passa, então a gente vai fazer essa mediação de uma forma mais simples, que ele consiga atingir (MEDIADORA IV, 2019).

Observou-se, nos relatos acima, que o termo “mediação do conteúdo” é relacionado às atividades de modificação do conteúdo, vista como adaptação e diferenciação do ensino para

os estudantes PAEE. Contudo, não é recomendado que elas realizem essas ações, por serem específicas de professores, que são os verdadeiros responsáveis pelo ensino dos estudantes PAEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; LOPES, 2018).

Constatou-se também que o termo “mediação” abordado pelas participantes também é identificado na lei municipal nº 005/2018

Auxiliar e mediar a realização de atividades escolares desenvolvidas no contexto escolar, inclusive as atividades extraclasse, de modo a garantir o direito à educação aos estudantes que não a realizam essas atividades com autonomia e independência (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p. 9)

Destaca-se a afirmação da mediadora IV, quando ela se referia à aluna da sala como “minha aluna” e não nossa, fato observado também nas falas da mediadora V em que elas teriam que “Fazer as adaptações” ou “o mesmo conteúdo que ela passa para os outros, a gente faz de forma diferenciada” (MEDIADORA VI, 2019). Observou-se diante dos recortes, indícios de uma responsabilização no ensino e aprendizagem das crianças PAEE por esses profissionais, mesmo não sendo consideradas ações do ensino, que fazem necessário planejamento, execução e avaliação, e pelo relato apresentado, as mediadoras realizam improvisações para favorecer a participação dos estudantes.

Diante do exposto, percebeu-se que há diferentes leituras sobre as funções desempenhadas além de atritos no que é apresentado nas normativas com o que é efetuado na prática, porém, novamente, reflete-se que tais profissionais não devem atuar com técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas, mas há em vários momentos a auto intitulação desses profissionais como professores dos estudantes PAEE, com práticas voltadas à adaptação e diferenciação, dentre outras.

Relacionando tais fatos com o que é determinado para esse profissional, na LBI (BRASIL, 2015), verifica-se que é identificada a atuação desse profissional apenas nas atividades de cuidados, contudo, tal como abordado na lei nº 005/2018, não podem realizar procedimentos e técnicas já realizadas por profissões legalmente estabelecidas, aspecto já mencionado nesse estudo. Antes da LBI podia-se entender que essa ausência de clareza do que é papel do profissional de apoio à inclusão escolar fazia com que estados e municípios realizassem suas próprias interpretações das políticas nacionais e elaborassem seus documentos específicos de acordo com tais concepções, como foi destacado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Lopes (2018). Porém, questiona-se, nesse contexto, se essa ampliação das definições trazidas não foi devidamente clara ou se essa maneira de contratação de um profissional com formação docente, mas com uma atuação que não pode ser docente, é

fruto de um barateamento e da falta de recursos para financiamento de práticas do docente educador especial na sala comum.

A realização de atividades relacionadas ao aprendizado do estudante PAEE por profissionais de apoio à inclusão escolar, segundo Leal (2018), é considerada uma “transferência de responsabilidade danosa” por ser uma atividade que deveria ser realizada pelo professor. Diante disso, infere-se que essa transferência de papéis implica diretamente na responsabilização do ensino dessas crianças para mediadores, que mesmo tendo formação específica não estão ocupando cargos de professores, e com isso configura-se segundo Leal (2018) como uma “inclusão de faz de conta”.

Além dos aspectos relacionados à mediação pedagógica apresentada pelos participantes e a norma municipal, também foram identificadas no relato dos participantes, ações para além do que é constatado nas atribuições legais, como pode ser observado “Teve uma reunião trancada a sete chaves, teve um assunto que foi comentado que a gente não poderia saber, o aluno foi dispensado e eu tive que ficar com a turma inteira enquanto eles se reuniam, eu me senti excluída” (MEDIADORA IV, 2019).

Observa-se no relato da mediadora IV a realização do papel de ensino assumindo uma sala comum, atividade que deve ser desempenhada exclusivamente por professores e não por profissionais de apoio à inclusão escolar. Ao analisar a lei estudada, foi observada a atribuição “Na ausência do (s) aluno (s) público-alvo de educação especial na escola, o profissional de apoio ficará à disposição para o desenvolvimento de atividades com outros alunos público-alvo de educação especial. Na ausência desses alunos, colaborar com atividades correlatas, conforme orientação da gestão escolar” (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p.10), uma lacuna que pode ser utilizada para justificar os desvios de funções realizados.

Por meio dessa lacuna na legislação municipal, podem ser geradas diferentes interpretações do texto, pôr em risco o suporte aos estudantes PAEE, assim como a sobrecarga e desvio de trabalho dos profissionais. Devido a isto, faz-se necessária a definição clara de qual é papel desse profissional, para que os mesmos não fiquem submissos a outras funções que não estão previamente estabelecidas a eles.

Observou-se, também ao longo da entrevista, que as atribuições escolares dos mediadores não eram tão homogêneas quanto o que é estabelecido na política municipal, sendo que um mesmo profissional poderia desempenhar papéis diferentes dependendo da escola e equipe com a qual estivesse atuando. Reconhece-se, nesse ponto, a importância da gestão escolar, em busca de que os profissionais exerçam funções justas em prol do que é realmente função do seu cargo.

Quando questionados sobre a participação na elaboração de pareceres e relatórios, os participantes mostraram-se dispostos a realizar, mas reconheceram que de acordo com a lei não deveriam fazer parte da equipe. Porém, ao analisar este documento, foi constatada a função da elaboração de relatórios diários por parte desses profissionais.

Eu acho que a gente deveria participar, mas pela lei nós não participamos. Mas, na prática é o mediador, eu converso, assim... quando eu fazia a pós, era mais mediador e a gente ia trocando, como é que faz, como é que faz assim. A gente que faz, a maioria quem faz o relatório é o mediador (MEDIADORA III, 2019).

Em relação à periodicidade e à elaboração dos relatórios, as mediadoras sinalizaram que estes ocorriam normalmente de forma semestral para a escola e SEMED, ou a qualquer momento se solicitado pela família. As mesmas destacaram que em cada contexto havia uma forma diferente de realizar relatórios, sendo alguns de forma individual, em outras com apoio e supervisão da gestão escolar e/ou da professora de sala comum. Como é apresentado abaixo:

Eu faço as minhas contribuições e dou para a professora titular e dou para a coordenadora também, aí elas, a titular vai e ver o que ela pode acrescentar nesse relatório e fim (MEDIADORA II, 2019).

Os meus três alunos eu fiz o relatório e dei pra professora olhar e falei que se ela achar que deva acrescentar, se achar que deva retirar, retire, passa pelo olhar da coordenação das professoras (MEDIADORA I, 2019).

Na da manhã eu resolvi fazer para a professora, como a gente tem uma parceria muito bacana e ela tem mais relatórios para fazer porque ela tem quase 24 alunos. Eu digo, não, eu vou diminuir, vou fazer ao menos o do meu aluno. Como nós somos duas professoras dentro da sala, uma professora mediadora, eu faço, eu te ajudo e mando pra ela fazer as correções (MEDIADORA III, 2019).

É importante ressaltar na fala da mediadora IV que a mesma não se reconhece enquanto mediadora e sim enquanto “professora mediadora”, que é um dado também observado na fala de outra participante:

[...] eu não me sinto uma mediadora em si, mas quando eles colocam a classificação. Eles têm uma rejeição como se nós não fossemos uma professora, e eu sinto isso muito na escola. Pela manhã eu me sinto inserida como uma professora, que está ajudando o aluno de uma forma diferente, como é colocado. Então tem momentos que nós não sabemos quem é a professora, porque nós duas interagimos de tal forma que as professoras têm até ciúme. Não! Essa aqui é minha mediadora, tu já tá querendo pegar. (MEDIADORA I, 2019, *grifo da autora*)

No entanto, a mediadora III sinalizou que esses profissionais muitas vezes não se sentiam aceitos, muitas vezes sentiam-se excluídos, ressaltando a importância da definição de papéis e a atuação em parceria com os demais profissionais da escola para a melhor atuação com o estudante PAEE:

Mas sempre existe os dois lados, eu sempre escuto muito além do aluno ser

excluído, a mediadora também é excluída, eu sempre escuto isso, assim, que falta essa parceria (...) . Eu sempre fui muito bem recebida lá, eu amo, assim, eles me respeitam, me tratam bem, mas lá eu não me sinto a mediadora, lá eu faço parte. E a minha aluna também, ela é tratada bem, da portaria até na cozinha, entende, um ajuda o outro, então essa parceria pra mim foi muito importante (MEDIADORA III, 2019, *grifo da autora*).

Diante do apresentado pela mediadora III, em alguns casos, eram vivenciadas situação de preconceito e exclusão tanto das crianças PAEE como também dos profissionais que atuavam com as mesmas, fato que precisa ser mudado, em vista de já termos passado pelo período de garantia de direitos desse aluno estar na sala comum. Agora, sendo necessária a efetivação desse direito já garantido, tais situações são inaceitáveis e consideradas como negligência, em relação ao estudante, mas também ao direito desses profissionais que possuíam formação e realizam atuação docente, mas que na prática não eram reconhecidos e valorizados enquanto docentes.

Também é constituído como atribuição do mediador de acordo com a lei nº 005/2018, a atuação articulada desse profissional com os professores dos estudantes PAEE e demais profissionais do contexto escolar. Ao serem questionados sobre essas ações articuladas, foi identificada uma maior proximidade com o professor de sala comum, em vista de não atuarem na mesma escola que os professores de educação especial, como apresentado abaixo:

Essa é o meu maior embate na minha atuação, sempre assim né, eu tô lá batendo nessa tecla (...) O que tá faltando, na minha mediação, é isso, assim, se juntar (...) a professora do AEE ir na escola, pra ela nos dar um apoio, porque o AEE assim, não é um reforço, é um complemento, importante, às vezes eu não consigo. Meu Deus como é que eu vou fazer pra essa aluna fazer assim? E o professor do AEE ele já tem isso! Então assim, falta essa ponte, pelo menos uma vez por mês, ou nós irmos lá, ou ela vir até nós, (...) falta essa junção, entendeu, quanto mais união, não é porque ela não quer, talvez ela nem seja orientada, entendeu? (MEDIADORA III, 2019, *grifo da autora*).

Diante do trecho dado pela mediadora III, há o reconhecimento da importância dessas ações em parceria dos mediadores com o professor de educação especial, contudo, no contexto prático, as mesmas sinalizaram como distantes essas relações nas escolas de educação infantil, por não haver SRM e, conseqüentemente, esse profissional não estar presente no cotidiano. Vale destacar que, na fala, existe a conotação de que essa teria a função de trabalhar com o “complementar”, voltando mais uma vez ao questionamento sobre a raiz do cargo, que é de profissional de apoio à inclusão escolar.

Em relação aos professores de sala comum:

Coisa que o professor tem que ser mudado, ele também é meu aluno, porque quando tem o mediador, a maioria é claro, sabemos que tudo tem sua exceção, não existe resposta certa ou errada. Muitos professores “ah o aluno é do mediador”, isso que acontece, na prática, (...) temos parceria e tudo, mas o aluno é do mediador. Nunca

vi o aluno da mediadora II, tipo a professora com ele na mão levando ele no banheiro, assim, é do mediador, é o aluno e eu sei a minha obrigação. Do mesmo jeito que eu também não vou levar o outro aluno porque o meu é aquele (MEDIADORA III, 2019).

Diante das falas, identifica-se que o mediador é visto como único responsável pela criança PAEE, fato que dialoga com os dados apresentados na pesquisa de Martins (2011) em que os participantes se viam na prática como “babás” das crianças PAEE, por serem os responsáveis por todas as demandas deles.

Vale destacar que mesmo as questões de higiene sendo papel do profissional de apoio à inclusão escolar, na educação infantil trabalhar com essa autonomia faz parte dos objetivos, desta forma, esta atividade enquadra-se como curricular.

É aquele caso, o professor achar que o mediador é do aluno (MEDIADORA II, 2019).

É o eles dizem, tu quer lanche? Pode lanche, mas com o menino do lado, agora eu tenho que andar com os dois como é que eu como com as duas mãos ocupadas? Eu não posso lanche, às vezes as meninas da cozinha são um amor, Mediadora IV vem, aquela questão do colaborativo, que desde a portaria até as serventes, todo mundo [...] (MEDIADORA IV, 2019).

Perante o discutido, observou-se que os mediadores se sentiam sobrecarregados pelo repasse de responsabilidade e acabavam reconhecendo-se enquanto encarregados por essas crianças, sendo até atribuídos à responsabilidade de segurar essas crianças nos horários de intervalos, como foi relatado pela mediadora I. Diante disso, essas situações deveriam ser mudadas, pois a responsabilidade dos alunos é de todos os profissionais, não apenas do mediador.

4.6.1.3 Parcerias realizadas e desejadas

Sobre as parcerias, houve a menção desse papel tanto na norma municipal, no discurso da coordenadora de educação especial e também por vários momentos na fala dos participantes. Por unanimidade, as mediadoras indicaram o professor de sala comum como seu principal parceiro, como pode ser ilustrado “[...] nós não temos esse contato com muitos profissionais, é tipo só o professor e o mediador na escola [...]” (MEDIADORA III, 2019).

Diante do recorte apresentado, identificam-se fragilidades nas parcerias realizadas pelos mediadores no contexto escolar, em vista de considerar como principal parceiro nessa atuação o professor de sala comum por ser o único presente naquele espaço com ele. Esse relato é contraditório, em vista de no bloco anterior, esses profissionais relatarem ações isoladas e a desresponsabilização do professor de sala comum com o ensino e aprendizado das

crianças PAEE.

Quando questionados sobre quais profissionais deveriam fazer essa parceria, todos enfatizaram a importância do envolvimento com toda a comunidade escolar, fato reforçado ao longo das entrevistas. Foi constatado também que esses profissionais, mesmo não tendo essa atuação com um leque de profissionais intra e extraescolar, reconheciam os benefícios que essas relações poderiam trazer para a atuação deles, como também para os estudantes PAEE, como pode ser ilustrado com o trecho abaixo “Quanto mais informações nós tivermos para esse aluno, vai ser melhor, não é nem pra nós, é pra ele né, se todos “olha tá acontecendo isso, vamos agir dessa forma”, “olha, esse é o meu método tá dando certo”, ah então eu vou tentar com ele, então toda essa parceria” (MEDIADORA III, 2019).

Frente ao apresentado em diversos momentos neste estudo, observa-se a necessidade emergente de momentos de trocas e diálogo entre os profissionais da mesma categoria, bem como com os demais profissionais intra e extraescolares. Reflexão relevante e necessária para que sejam pensadas possibilidades no coletivo para beneficiar o acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes PAEE.

4.6.1.4 Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para os mediadores

Ao serem questionados os participantes das outras categorias sobre quais papéis deveriam ser desempenhados pelos profissionais de apoio à inclusão escolar, foram observadas percepções comuns e divergentes sobre esse profissional. Contatou-se que, de forma geral, os demais profissionais não consideravam como responsabilidade dos mediadores o ensino dos estudantes PAEE. Como aspecto comum, eles mencionaram a atuação nos cuidados básicos e aplicabilidade das atividades elaboradas pelos professores de sala comum com estudantes PAEE.

Todavia, nos relatos das professoras da classe comum e dos cuidadores, esse profissional também deveria assumir papéis como auxiliar do professor de sala comum, elaborando atividades, realizando as tarefas e pensando de forma colaborativa, estando presentes desde o planejamento, até o ensino e avaliação desses alunos.

Comparando tais ideias com as constatações em outros estudos, Lopes (2018) e Xavier (2019) observaram que esse profissional não era visto como o executor de atividades, mas sim, e em muitas situações, como o principal responsável por elas, concepções como essas que precisariam mudar, para que não haja a responsabilização de um único grupo de

profissionais, principalmente dos que não podem realizar atividades de profissões já estabelecidas, como é a dos professores. Deste modo conclui-se que mesmo que os demais profissionais não considerem o ensino com papel dos mediadores, foram verificadas relações com essa prática.

4.6.2 Cuidadores

O cuidador era uma das configurações dos profissionais de apoio à inclusão escolar, que de acordo com a norma municipal, apresentava 20 atribuições a serem desempenhadas com os estudantes PAEE, ou seja, quatro a menos que os mediadores, sendo as excluídas relacionadas ao aspecto da mediação escolar.

Neste tópico, serão abordadas as atribuições teóricas apresentadas na lei nº 005/2018, articuladas aos papéis praticados que foram identificadas a partir da entrevista com os cuidadores e as percepções dos demais profissionais pesquisados sobre essa configuração de profissional, dividido também em quatro subitens: locais de atuação e público atendido; atribuições teóricas e funções desempenhadas; parcerias realizadas e desejadas e papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para os cuidadores.

4.6.2.1 Locais de atuação e público atendido

Tal como foi atribuído aos mediadores, os cuidadores também deveriam atuar dentro da escola “Realizar a recepção do (s) aluno(s) público-alvo de educação especial na escola; acompanhá-lo(s) até a sala e, ao término das atividades, acompanhá-lo(s) até o portão da escola;” e “Permanecer durante o período de aula do(s) aluno(s) com deficiência dentro de sala, realizando suas funções e auxiliando-o (s) aluno(s) com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares” (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p. 9-10).

Eles deveriam estar especificamente dentro da sala comum, durante toda a permanência da criança na instituição. Ao serem perguntadas sobre a atuação prática, todas as cuidadoras apresentaram discurso semelhante ao disposto na norma municipal em relação ao local de atuação. Contudo, a cuidadora III apontou que na prática, a mesma não atendia somente o PAEE mas tentava ampliar esse apoio aos outros alunos, como pode ser observado no trecho seguinte “Em relação ao tempo, eu tento dedicar o maior tempo possível pra ele, mesmo sabendo que isso não é possível porque tem as outras crianças, e de certa forma a gente acaba se envolvendo e quer ajudar as outras crianças” (CUIDADORA III, 2019).

Ao analisar a fala da cuidadora III, observou-se que ela destacava que ampliava esse apoio aos estudantes que não eram PAEE, deixando uma incógnita se essa extensão se tratava de serviços relacionados à alimentação, higiene e locomoção ou práticas para além do estabelecido.

Infere-se que tal como foi ilustrado nas falas das mediadoras, as cuidadoras também se consideravam como as responsáveis pelas crianças PAEE, desde o momento que estas chegavam na escola. Deste modo, observou-se, pelos relatos, que as cuidadoras não são se viam apenas como apoio nos cuidados básicos do estudante, mas também como o principal suporte dessas crianças na sala comum, algo também evidenciado no estudo de Lopes (2018).

4.6.2.2 Atribuições teóricas e funções desempenhadas

No que tange às atribuições legais dos cuidadores na lei nº 005/2018, eram prioritariamente papéis relacionados aos cuidados voltados à alimentação, higiene e locomoção dos estudantes PAEE. Diante disso, constatou-se que, em comparação com as atribuições dos mediadores, os cuidadores eram responsabilizados legalmente pelas demandas de cuidados básicos, estando em conformidade com o definido para esse profissional na LBI (BRASIL, 2015). Contudo, ao investigar o contexto prático, por meio da compreensão dos participantes, foram identificadas, além das atividades de cuidados, outras atribuições que não foram definidas na lei nº 005/2018, como pode ser observado abaixo:

Digamos assim, no plano teórico a minha função enquanto cuidadora seria exercer, digamos assim, o papel para ajudar o aluno na locomoção, na sua alimentação e na higiene pessoal do aluno. Levá-lo ao banheiro, fazer a troca de fralda, a troca de roupa, ajudá-lo na escovação dos dentes, a caminhar. Enfim, isso seria mais na função teórica da função cuidador. No plano prático a gente vai além disso, e que na verdade é muito bom porque a gente aprende muito, (...) a gente faz a parte da mediação também. Então a gente trabalha com material adaptado, (...) eu trabalho muito mais a parte pedagógica do que qualquer outra coisa (CUIDADORA III, 2020, grifo da autora).

Eu não sou aquele tipo de cuidador que fica no pátio só atendendo às necessidades tipo de cuidados, com cuidados com o aluno, eu fico, na verdade eu fico mediando mesmo as atividades, entendeu, eu me engajo totalmente, eu fico acompanhando os trabalhos da professora, inclusive eu fico assim do lado dele (CUIDADORA IV, 2020, grifo da autora).

Percebe-se, desta forma, que as cuidadoras relataram que também realizavam atividades relacionadas a mediação pedagógica, atribuição que é especificada nos instrumentos normativos do município aos mediadores, por não serem professores destinadas para desempenharem funções relacionados à docência de estudantes PAEE. Além desse aspecto, a cuidadora III sinalizou que a atuação dela e de outros profissionais se dava diante

de dois planos, um sendo o teórico que é o que estava descrito nas atribuições legais e o outro, sendo o plano prático, que estava relacionado ao que eles desempenhavam realmente no dia a dia escolar, sendo que no plano prático são constatadas funções para além do estabelecido.

Concluiu-se, diante disso, a importância da definição e a clareza dos papéis, para que tais situações relatadas não sejam mais ocorrentes e as ações pedagógicas sejam realizadas apenas por profissionais que devem e que apresentem perfil para isso, que são os professores. Diante dessa problematização sobre a formação dos cuidadores e o papel desempenhado, a cuidadora IV informou que a formação desse profissional faz diferença no momento de sua atuação:

Na verdade, na verdade, eu deveria estar como mediadora, mas como eu não fiz especialização, aí eu precisei ser contratada como cuidadora, entendeu? (...) o que eu pudesse fazer, eu estou realmente fazendo (...) essa parte eu estou achando gratificante entendeu? Para mim foi um desafio que eu estou adorando, me apaixonei, ele na verdade é apaixonante (CUIDADORA IV, 2020).

Diante da fala da entrevistada, ela reconheceu que realizava atuações para além do definido para cuidadores e justificou que deveria ser lotada como mediadora, mas para atuar como mediador, o profissional precisaria apresentar especialização na área de educação especial, formação não realizada até o momento por essa participante. Como consequência estava atuando como cuidadora, todavia isto não era visto como fator impedor para que ela realizasse o apoio pedagógico necessário para o aluno em que estivesse lotada.

As cuidadoras informaram, a priori, que essa função não era papel delas, contudo, ao observar os relatos, são identificadas contradições, como pode ser observado nos trechos seguintes: “A gente ensina, a gente muita das vezes auxilia dentro da sala de aula, e a gente acaba ensinando mesmo” (CUIDADORA II, 2020) e “Em relação ao planejamento em si eu não participo, a professora planeja toda a aula e na noite anterior ela me manda para que eu leia e para que a gente veja de alguma forma a gente vai utilizar em favor do aluno” (CUIDADORA III, 2020).

Em contrapartida, na lei nº 005/2018 há uma especificação na atribuição voltada à participação desses profissionais no planejamento pedagógico. Contudo, tal atribuição também está em sentido contrário ao determinado na LBI (BRASIL, 2015), como também defendem Martins (2011), Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014), Leal (2018), e Lopes (2018).

Diante do exposto, é possível verificar que havia desvios de funções no contexto prático, em vista dos participantes exporem que realizavam funções pedagógicas, relacionadas ao ensino, como também, adaptações de atividades e materiais. Ratificando o apresentado, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltaram que esses profissionais não deveriam estar

atuando nas funções relacionadas às questões envolvendo o planejamento, ensino e avaliação, funções docentes. Contudo, as autoras reconheceram que alguns municípios, corriqueiramente, atribuíam funções nesse viés para esses profissionais, indo em sentido oposto ao estabelecido na literatura e normativas nacionais.

Ainda, sobre os aspectos relacionados à atuação pedagógica, as mesmas foram questionadas sobre a participação na elaboração de pareceres e relatórios. Das quatro entrevistadas, somente uma informou que isso não fazia parte de sua prática, em vista de ser uma atribuição de mediadores. Contudo, as outras informaram que realizavam, como pode ser notado nos relatos abaixo:

Ano passado eu participei, quando a professora foi fazer o relatório ela me chamou a gente sentou junto e fez o relatório dele (CUIDADORA II, 2020)

Bem, já é o terceiro ano que eu estou atuando como cuidadora e nos dois últimos anos quem realizou o relatório dos dois semestres foi eu e passava para professor, podemos dizer assim, fazer a contribuição dela (CUIDADORA III, 2020)

Olha, em relação a relatórios, sim. Foi feito o relatório semestral, primeiro semestre e segundo semestre, com o acompanhamento da coordenação da escola, ela que solicitou. Aí além do relatório, teve o que a professora regente de sala fez e eu fiz o meu, e foi passado pra coordenação também, então teve pra efeitos burocráticos da escola e da SEMED também entendeu? (...) Esse ano não houve, porque não fechamos o semestre, a gente tá desde 18 de março fora (CUIDADORA IV, 2020)

Diante do apresentado, as participantes não tiveram essa experiência durante o ano da realização da entrevista, em vista das aulas estarem suspensas devido a pandemia da Covid-19, mas em relação às experiências anteriores, foram observadas três situações distintas de elaboração, tal como foi apresentado no relato das mediadoras. No primeiro caso, a cuidadora II destacou que auxiliou a professora de sala comum na elaboração, no segundo, caso a cuidadora III realizou a construção e encaminhou para a professora de sala comum contribuir, já no último caso, a cuidadora IV realizou a elaboração de forma solitária.

4.6.2.3 Parcerias realizadas

Sobre as parcerias que contribuíam para a atuação com as crianças PAEE, por unanimidade, foram mencionados, pelas cuidadoras, os professores de sala comum, estando de acordo com uma das atribuições da lei n° 005/2018 que determina que os cuidadores devem atuar de forma articulada com os demais profissionais que atuam com os estudantes PAEE, “Atuar de forma articulada com os professores público-alvo de educação especial, da sala regular, da sala de recursos multiprofissionais, entre outros profissionais no contexto escolar” (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p.10). Informação que condiz parcialmente

com o apontado pela cuidadora III:

Em relação às parcerias, nós pelo menos na escola, cuidadoras e mediadoras nós ajudamos muito entre nós, trocamos muitas informações, a gente acaba uma ficando com o aluno da outra, a gente se conhece, (...) A gente faz muito isso, troca material, o que a gente poder de informação daquilo que a gente sabe. A gente se uniu muito e acaba trocando muito. Tem também a parceria da professora da sala, óbvio que a gente tem que ter porque se não a gente não consegue trabalhar (CUIDADORA III, 2020).

Contudo, destaca que além da professora de sala comum, também reconhece os demais profissionais de apoio que atuam na escola, como sujeitos que colaboravam com a atuação delas, principalmente com os demais profissionais de apoio escolar, deste modo, foram considerados sujeitos pontuais e não todos os que atuavam direta ou indiretamente com as crianças PAEE.

Ao se tratar sobre as parcerias que consideravam que deveriam ser realizadas para o melhor desempenho do trabalho com os estudantes PAEE na educação infantil, três participantes apresentaram suas sugestões e necessidades:

A professora do AEE né, porque elas são formadas para isso, já tem toda aquela experiência. Só que na creche não tem, não tem a sala de AEE, então na minha opinião quem deveria dar esse auxílio pra gente é o professor do AEE (CUIDADORA II, 2020).

O que eu senti falta, na escola que estou agora não tem AEE (...) pelo fato delas trabalharem direto ali eu achava que elas tinham que ter uma parceria maior com a gente. Sei lá, ajudar a gente com formações internas, com outras coisas, porque a gente é mais débil e elas tem formação, já trabalham a mais tempo. A gente tá entrando agora, a maioria pelo menos, as cuidadoras fizeram somente esse curso da SEMED, que foi um curso muito bom mas que a gente precisa tá todo tempo se atualizando né, (...) Mas, como eu estou agora na creche e não tem AEE, então uma parceria maior com a coordenação da escola (CUIDADORA III, 2020).

Um fonoaudiólogo e um psicopedagogo (CUIDADORA I, 2020)

Nota-se que há um reconhecimento da importância de parcerias com profissionais específicos, mas que não aconteciam pela ausência desses profissionais nas instituições de ensino em que estavam vinculadas. Um profissional que chama atenção nos relatos é o professor de educação especial, sinalizado pelas cuidadoras II e III por reconhecerem como parcerias necessárias, mas como as creches e pré-escolas não possuíam esses profissionais lotados, isso acabava dificultando essas relações, reforçando o trabalho isolado, a supervisão e promoção de formações internas que englobassem o contexto escolar vivenciado por cada instituição de ensino.

4.6.2.4 Papéis atribuídos pelas demais categorias profissionais para os cuidadores

Tanto quanto no apresentado nas falas referentes às percepções dos papéis dos mediadores, no que se refere aos cuidadores, também foram constatados discursos em comum e divergentes. Prioritariamente, percebeu-se que os demais profissionais investigados reconheciam como papel destes a atuação nos cuidados básicos, envolvendo higiene, alimentação e locomoção, que estavam em consonância com a legislação municipal e nacional, bem como a literatura da área e práticas realizadas pelos cuidadores nesse estudo.

Todavia, observou-se que havia percepções de alguns grupos, em especial dos professores de sala comum, mediadores e equipe gestora que não identificavam diferenças na prática das duas configurações de profissionais de apoio à inclusão escolar, sendo assim, constatado também como responsabilidade dos cuidadores o auxílio dos professores de sala comum, elaboração e oferta de materiais, dentre outras ações.

Diante do apresentado no estudo, aponta-se que os papéis desempenhados por esses profissionais não tinham tantas diferenças do desempenhado pelos mediadores. Foi constatado também relatos relacionados à atuação no aprendizado dos estudantes PAEE, o que é complicado, em vista dos cuidadores não possuírem nem formação docente e nem função para isso, conseqüentemente podem empobrecer os apoios ofertados diante das singularidades que os alunos demandam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou, como objetivo geral, descrever e caracterizar a rede de apoio à inclusão escolar da educação infantil. Nos específicos, buscou-se descrever quais eram os profissionais que compunham a rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil e analisar os papéis atribuídos e desempenhados por esses profissionais com estudantes PAEE.

Para alcançá-los, a investigação partiu das seguintes problemáticas: a inclusão escolar pressupõe o trabalho colaborativo de vários atores formando redes de apoio à inclusão escolar, é preciso questionar se há atuação em parceria desses profissionais nas escolas de educação infantil? Em caso positivo, como elas ocorrem? E quais são os profissionais e que papéis são atribuídos, assumidos e esperados deles?

O estudo permitiu, inicialmente, identificar que a rede de apoio aos estudantes PAEE da educação infantil envolvia profissionais da equipe gestora, professores de sala comum, professores de educação especial, profissionais de apoio à inclusão escolar, equipe multiprofissional e os demais profissionais que atuam direta e indiretamente com as crianças PAEE.

Desses atores, apenas duas categorias profissionais, que são: o professor de educação especial e os profissionais de apoio à inclusão escolar, apresentavam atribuições específicas municipais regulamentadas voltadas à atuação com o PAEE, como consta na lei nº 0005/2018, vigente no município investigado.

No que tange aos papéis atribuídos e desempenhados, foram observados, em muitos momentos, dois planos, aquele instituído nos documentos oficiais, e o prático que é realizado no contexto das escolas. Tal diferença era, em parte, decorrência de algumas atribuições elencadas não serem consideradas possíveis ou realizadas diante das variáveis do contexto, bem como inaplicáveis devido às circunstâncias e espaços em que estavam inseridos esses atores. Foram também observadas ações para além do estabelecido, caracterizadas, em alguns momentos, como desvios de função.

Constatou-se, diante da análise de todos os grupos, que havia categorias profissionais com papéis mais direcionados aos estudantes PAEE. Sendo elas: coordenação de educação especial, professores de educação especial e profissionais de apoio à inclusão escolar. Foi verificado também grupos com atuação geral, dentre eles: professor de sala comum, equipe gestora e equipe multiprofissional.

Sobre esses profissionais, foi identificado que:

- A coordenadoria de educação especial e equipe multiprofissional, exerciam papéis voltados à orientação, avaliação e encaminhamento dos estudantes PAEE;
- A equipe gestora possuía função de articulação, encaminhamentos e escuta dos profissionais e famílias para o beneficiamento dos estudantes PAEE e garantia dos subsídios básicos, material e humano;
- O professor de sala comum, como categoria profissional, era responsável pelo planejamento, ensino e avaliação dos estudantes das salas regulares de ensino, de todos os estudantes da turma, sendo parte deles os estudantes PAEE;
- O professor de educação especial, direcionava sua atuação no suporte e atendimento das crianças PAEE, mas em espaço extraescolar da criança atendida, especificamente em atendimentos na sala de recursos multifuncionais;
- E por fim, os profissionais de apoio à inclusão escolar, em seus dois modelos de atuação, desenvolviam, de maneira híbrida, os cuidados básicos com alimentação, higiene e locomoção, mas que adentram às questões docentes, relacionadas ao ensino e a acessibilidade.

No caso específico dos profissionais de apoio à inclusão escolar, em suas duas configurações, entendeu-se que algumas funções docentes desempenhadas eram justificadas pelas leis municipais, falta de orçamento e oferta de qualidade de ensino para todos os estudantes. A formação que se exigia no cargo de profissionais de apoio à inclusão escolar – mediadores era a docência, com formação continuada específica em educação especial. É complexo e eticamente delicado, inclusive, contratar um professor em um cargo não docente e implicar a ele essa função não docente, o que não justificaria, inclusive, essa exigência de formação no processo seletivo.

Em relação aos papéis desempenhados na educação infantil, não houve significativas constatações de atuação voltadas à estimulação precoce para esse público. Verificou-se que grande parte das categorias analisadas não atuavam exclusivamente com crianças pequenas PAEE, sendo assim justificada a não existência de tantos relatos neste viés. Aspectos e práticas que necessitam ser repensados ao considerar a importância do respeito a singularidade dessa faixa etária e os benefícios futuros que podem ser gerados diante de atuações planejadas, sensíveis e reflexivas sobre as características da população em questão.

Foi observado, ainda, que os trabalhos eram realizados de forma isolada, o que também é justificado pela ausência de política, supervisão e formação, às vezes motivado pelos desafios encontrados para se vivenciar momentos de diálogo, planejamento e amadurecimento do papel da rede com o estudante PAEE. Sabe-se que as condições de

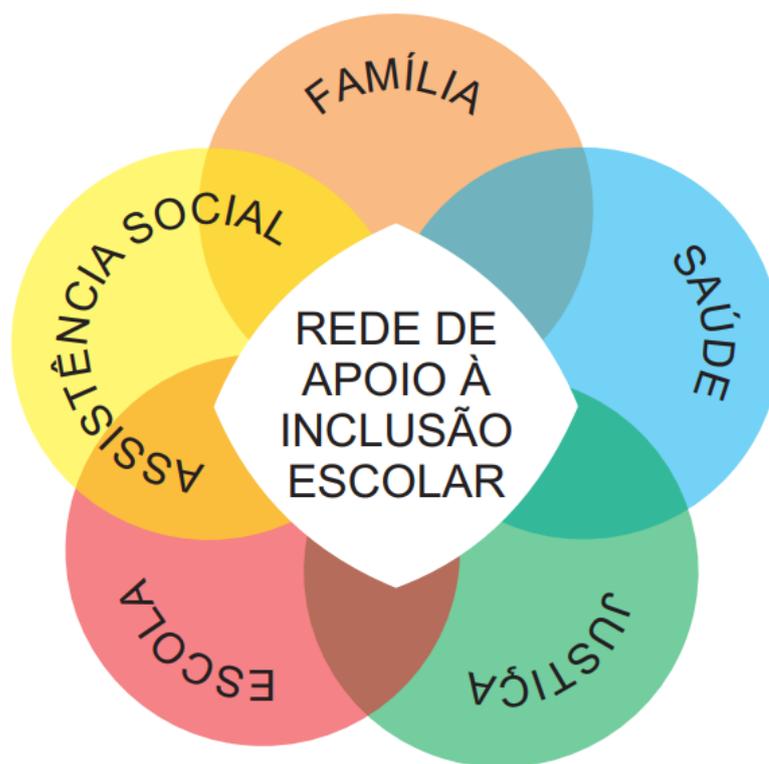
trabalho da docência não favorecem momentos de construção coletiva, mas, notou-se a abertura para a realização de um trabalho nessa perspectiva por grande parte dos profissionais desta pesquisa. Tal constatação deu-se por meio dos diálogos realizados nos grupos focais vivenciados durante a coleta de dados, que possibilitou afirmar que existia a vontade de se realizar uma construção coletiva dos papéis a serem desempenhados por cada um deles.

De modo geral, entende-se, que na rede estudada existia um leque de profissionais que atuavam direta ou indiretamente com o estudante PAEE. Porém, não significou que houvesse atuação coordenada com parcerias. É reconhecida a existência de responsabilidades paralelas de cada grupo de profissionais, porém defende-se a existência de uma rede inicial de apoio à inclusão escolar no município, que necessita de articulações para que funcione como uma rede colaborativa. Enfatiza-se que para existir uma atuação colaborativa é preciso prever também condições de trabalho, momentos para partilha e profissionais existentes dentro e fora da escola, observados como raros quando se trata da equipe multiprofissional e professores de educação especial. Este último grupo está lotado em SRM em outras instituições de ensino, e isto dificulta a construção de possibilidades de parcerias. Diante disso, faz-se necessário o amadurecimento desses serviços e a definição clara dos papéis dos profissionais estudados, como estratégia para diminuir as sobrecargas de trabalhos e desvios de funções.

Partindo-se da reflexão teórica e da análise exaustiva dos dados, concluiu-se que, além dos profissionais e categorias analisadas, para que haja uma rede de apoio à inclusão escolar, deveriam ser partilhadas responsabilidades com outras esferas, além da saúde e educação, como justiça e assistência social. A família, mesmo não sendo parte da rede profissional, exerce papel significativo na garantia de direitos do estudante PAEE e deve ter papel juntamente com os profissionais na rede, principalmente quando se dialoga com estudantes da primeira infância.

Deste modo, acredita-se que, de forma colaborativa e com efetivas interconexões nas áreas, serão possibilitadas melhores alternativas para proporcionar a acessibilidade e a garantia do direito à educação para todos. A Figura 03 a seguir apresenta a construção de rede e as interlocuções possíveis:

Figura 03 - Esferas profissionais constituintes da rede de apoio à inclusão escolar



Fonte: Elaboração própria (2021).

Espera-se que esse trabalho venha contribuir com as discussões e investigações que envolvem as diferentes categorias profissionais no apoio ao estudante PAEE e a identificação de papéis individuais e coletivos, bem como contribuir para a formação de redes de apoio à inclusão escolar.

Tratando-se dos limites para a realização deste estudo, têm-se: a coleta de dados foi realizada em um estado da região norte e a pesquisadora realizou o mestrado em uma cidade da região sudeste do Brasil. O manejo de dados de diferentes categorias profissionais, gerando um maior aprofundamento teórico e dedicação para análise dos dados, sendo desafiador em virtude do tempo da realização e das demandas da pós-graduação.

Outro aspecto importante a ser salientado foi o enfrentamento da pandemia provocada pela Covid-19, causando perdas irreparáveis. Sugere-se como novos estudos a participação da família, possibilidades dessas articulações no cotidiano escolar e oferta de formações para as diferentes categorias de profissionais apresentadas, com viés colaborativo e com foco nas demandas práticas encontradas no chão da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBRES, N. A. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 48-62, 2016. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/99>. Acesso em: 11 out. 2021.
- ALMEIDA, W. G. A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 167-181, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CnS9MvFr9LQHpfXWYdHmBzS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.
- ALMEIDA, W. G.; SOUZA, J. B. A. Língua de Sinais e o guia-intérprete como mediador na educação da pessoa com surdocegueira. **Revista Sinalizar**, [s.l.] v. 2, p. 67-87, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/45783>. Acesso em: 11 out. 2021.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. São Paulo: Atlas, 2008.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 2 jan. 2020.
- BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Revista Internacional de Investigacion en Educacion**, [s.l.], v. 5, n. 11, p. 353-373, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773624>. Acesso em: 11 out. 2021.
- BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- BENDINELLI, R. C. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-144314/pt-br.php>. Acesso em: 11 out. 2021.
- BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=14136538&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 set. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/ nº 09/2010**. Orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado, Brasília, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/ nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume 1. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvoll1.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll1.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12654-saberes-e-praticas-da-inclusao-educacao-infantil>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria

João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos**, [s.l.], v. 11, p. 65-80, 2011.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 23, p. 1-20, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BJgTCYCFmBPVQcdFrkBN5yh/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 11 out. 2021.

CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; LOURENCO, G. F.; GONÇALVES, A. G.; MANZINI, M. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. **PRÓ-POSIÇÕES**, v. 30, p. 1-30, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072019000100500 & script=sci_arttext & tlng=pt. Acesso em: 30 maio 2019.

CANDIDO, A. R. L. S.; CIA, F. Programas de intervenção precoce: O que revelam as teses e dissertações. **Educação**, Rio Claro, v. 26, n. 52, p. 332-348, 2016. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9386>. Acesso

em: 11 out. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino Colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2826/TeseRUC.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=CARNEIRO%20R.%20U.%20C.->

[_Forma%20em%20servi%20sobre%20gest%20de%20escolas%20inclusivas,de%20escolas%20de%20educa%20infantil.&text=No%20caso%20espec%20da%20educa%20seja%20mais%20aberta%20diferen%20as](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2826/TeseRUC.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=CARNEIRO%20R.%20U.%20C.-_Forma%20em%20servi%20sobre%20gest%20de%20escolas%20inclusivas,de%20escolas%20de%20educa%20infantil.&text=No%20caso%20espec%20da%20educa%20seja%20mais%20aberta%20diferen%20as). Acesso em: 11 out. 2021.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, [s.l.], v. 8, p. 81-95, 2012. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688>. Acesso em: 11 out. 2021.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades**

públicas brasileiras. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2878?show=full>. Acesso em: 11 out. 2021.

CAVALCANTE, A. V. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. Especial, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6277207-O-papel-do-gestor-escolar-no-processo-de-inclusao.html>. Acesso em: 9 de abr. 2020.

CONCEIÇÃO, B. S. **Práticas discursivas sobre a surdez e a Educação Infantil**: diálogos com famílias. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11296>. Acesso em: 11 out. 2021.

COSTA, R. C. G. F. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33824>. Acesso em: 11 out. 2021.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em : 10 out. 2021.

EBERSOLD, S; CABRAL, L. S. A. Enseignement Supérieur, Orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. **Éducation et francophonie**, v. 44, p. 134-153, 2016.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00057.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

FIGUEIREDO, R. V. **A educação infantil e a inclusão escolar**. Heterogeneidade, cultura e Educação, 2000.

FLORES, P. P; KRUG, H. N. Formação em educação física: um olhar para a inclusão escolar. **Revista digital**, Maringá, v. 15, n. 150, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/formacao-em-educacao-fisica-a-inclusao-escolar.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIRO, F. 2018. Psicologia escolar e educação inclusiva: a atuação junto aos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 427-440, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zRrFDrCtRP4WKtskcbk4mYj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

FORTES, A. M.; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração

docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v. 42, n. 147, p. 900-919, set./dez. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/zRxJz94vwDdrW853sXVYxMK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.7557&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber, 2005.

GIANGRECO, M. F. One-to-One Paraprofessionals for Students With Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? **Intellectual and Developmental Disabilities**, [s.l.], v. 48, n. 1, p. 1-13, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C. R. M.; VITTA, F. C. F.; ARAÚJO, L. A. Dossiê Inclusão e Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. Especial, p. 635-640, 2019.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26504138_Apontamentos_sobre_a_pesquisa_em_educacao_usos_e_possibilidades_do_grupo_focal. Acesso em: 15 maio 2019.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Nacional – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2019. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=150240&search=para|castanhal|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 8 jun. 2019.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século I**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KRAMER, S. **Por Entre as Pedras: Armas e Sonho na Escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, S. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 27, p. 797-818, 2006. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302006000300009&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=KRAMER%2C%20Sonia.-,As%20crian%C3%A7as%20de%200%20a%206%20anos%20nas%20pol%C3%ADticas%20educacionais,Educ.&text=Este%20artigo%20discute%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o,e%20apresenta%20desafios%20deste%20campo.

Acesso em: 3 maio 2019.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Presença Pedagógica**, [s.l.], v. 24, p. 20-26, 2019.

KIND, L. Notas para trabalho com técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.

KUHLMANN JR. M. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e Diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. 1 ed. São Carlos: Editora UFSCar, 2016.

LAMARE, F. “Ser criança” no Brasil: concepções e disputas na sociedade de classes. **Revista Trabalho Necessário**, UFF, v. 14, n. 24, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9614>. Acesso em: 11 out. 2021.

LEAL, M. V. S. **Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação da rede pública municipal de ensino de Teresina**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1126?show=full>. Acesso em: 11 out. 2021.

LIMA, J. **As Culturas Colaborativas nas Escolas**: Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequenc e=4. Acesso em: 11 out. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativa. São Paulo: EPU, 1988.

LUIZ, F. M. R.; BORTOLI, P. S.; FLORIAN-SANTOS, M.; NASCIMENTO L. C. A inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino, desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 abr. 2019.

MACHADO, G.; MARTINS, M. F. A. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em**

Educação, [s.l.] v. 14, n. 1, p. 746-759, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619864580010/movil/>. Acesso em: 11 out. 2021.

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

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós- graduação em educação. **Revista Percorso-NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, 2012.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218>. Acesso em: 11 out. 2021.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s.l.], v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217>. Acesso em: 07 maio 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v.11, n.33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

MENDES, E. G. Desafios na formação do professor de Educação Especial. **Revista Integração**, Brasília, n. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

MENDES, B. F.; AZEVEDO, H. H. O. Educação infantil. **Revista de Educação Popular**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 82-94, 2017.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo com apoio a inclusão unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILANESI, J. B.; CIA, F. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. **Revista de Educação Especial**, UFSM, v. 30, p. 69-82, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18891>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MILANESI, J. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3101?show=full>. Acesso em:

11 out. 2021.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v.17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 11 out. 2021.

MONTEIRO, J. C.; NERES, C. C. A Inclusão na educação infantil: análise do documento saberes e práticas da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Cultura e Linguagem**, UEMS, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/2158>. Acesso em: 11 out. 2021.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. **DECRETO Nº 124/17 DE 28 DE NOVEMBRO DE 2017**. Altera, revoga e acrescenta do Decreto nº 117/17 de 05 de outubro de 2017, que institui as competências das secretarias municipais. 2017.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. **LEI MUNICIPAL 005/2018 de 16 de Fevereiro de 2018**. Dispõe sobre a criação de cargos públicos para Profissional de Apoio Escolar-Cuidador e Profissional de Apoio Escolar-Mediador e a revogação dos artigos 2º, 3º, 4º e 5º e Anexos I e II da Lei nº 028/2012, de 28 de maio de 2012, e dá outras providências. 2018.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. **LEI MUNICIPAL 028/2012 de 28 de Maio de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos públicos para: Professor de Libras, Tradutor e Intérprete Educacional de Libras, Professor Bilíngue, Professor de Educação Especial e Instrutor de Braille. 2012.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. **PORTARIA Nº 12/2019 - GS/SEMED/PMC de 24 de janeiro de 2019**. Estabelece as normas para a lotação de profissionais da rede pública municipal de educação para o ano letivo de 2019. 2019.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. **RESOLUÇÃO Nº 065/13 de 20 de novembro de 2013**. Fixa normas para o credenciamento das Entidades Mantenedoras, regulamenta o funcionamento de nucleação e autorização de instituições que ofertam a Educação Infantil, Ensino Fundamental regular, modalidade da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de “Município Investigado”. 2013.

NASCIMENTO, B. N.; SILVA, D. M.; JORDÃO, G. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRECOCE PARA O INGRESSO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais do SIMPÓSIO DE TCC E SEMINÁRIO DE IC**. [s.l.], 2016. Disponível em:

http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/4d6cc658893949d7afed44d1fe86924f.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. ; RABELO, D. B. A criança público-alvo da educação especial na educação infantil: possibilidades de constituição subjetiva. **Revista Educação Especial em Debate**, [s.l.], v. 2, p. 131-151, 2018. Disponível em: <https://ojs2.ufes.br/index.php/REED/article/viewFile/20986/14023>. Acesso em: 23 out. 2019.

OLIVEIRA; I. M.; PADILHA, A. M. L.; BARBOSA, M. F. S. A Educação Especial em posturas curriculares para a educação infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54,

n. 41, p. 139-165, 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 20 maio 2020.

PAULA, H. L.; BARBOSA, A. C.D.; ALBUQUERQUE, R. D.L. A perspectiva de uma professora de AEE sobre a Educação Especial em uma escola municipal de Castanhal. *In*: ALBUQUERQUE, R. D. L.; BRASIL, S. E. R. (Org.). **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Contexto Amazônico**. Belém: L&A editora, 2014, p. 65-74.

PAINEIRAS, L. L. **Narrativas sobre a estimulação precoce evidenciando as particularidades da criança portadora de síndrome alcoólica fetal (SAF)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e da Mulher) - Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/3482>. Acesso em: 11 out. 2021.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTEL, I. F. Coordenadoria de educação especial-CEES e o Atendimento Multiprofissional em Castanhal-PA. **Anais II CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22778>. Acesso em: 3 jun. 2020.

PICOLLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2898/4626.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 out. 2021.

PINTO, C. L. L.; LEITE, C. Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76616/2/93860.pdf>. Acesso em 10 out. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8904>. Acesso em: 11 out. 2021.

RAIOL, J. J. M.; COSTA, J. D. V.; GUIMARÃES, L. C. C. V. As influências dos documentos internacionais na política brasileira de educação especial. **Revista Cocar**, Belém, v.15, n.31, p.1-18, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3850>. Acesso em: 11 out. 2021.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

REGEN, M. Estimulação precoce: habilitação da criança com deficiência mental. *In*: DIAMENT, A.; CYPEL, S.; REED, U. C. **Neurologia infantil**. São Paulo: Atheneu, 1990, p. 1793-1812.

ROCHA, L. M. **A gestão da Educação nos municípios da área metropolitana de Curitiba-PR: uma análise decorrente da Política Nacional de Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43271>. Acesso em: 11 out. 2021.

RODRIGUES SANTOS, J. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 11 out. 2021.

SANTANA, A. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [s.l.], v. 2, n. 1. 2015.

Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/789>. Acesso em: 11 out. 2021.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Artmed: Porto Alegre, 1999, p.129-141.

SANTOS, K. S. **Histórias da Ed. Especial produzidas a partir de matérias publicadas em jornal paulista: 1997-2004**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8050?show=full>. Acesso em: 11 out. 2021.

SANTOS, E. R. F.; RAMOS, D. D.; SALOMÃO, N. M. E. Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 189-209, 2015.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. O. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/P4VsRVFtJyFWp9mTnLrx9Hm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão**. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85

SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 out. 2021.

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10498>. Acesso em: 11 out. 2021.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13428/SILVA%20%20Maria%20do%20Carmo%20Lobato%20da%202020.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em: 11 out. 2021.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **INCLUSÃO**: um guia para educadores. Artmed: Porto Alegre, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070?show=full>. Acesso em: 11 out. 2021.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional especializado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 out. 2021.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS SOBRE AEE. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s.l.], v. 16, p. 860-864, 2016.

TELES, M. L. S. **Socorro é proibido brincar!** Petrópolis: Rio de Janeiro Vozes, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

UNESCO. **Declaração de Guatemala**. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, Guatemala, 1999.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Incheon, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 19 maio 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem-Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em: 20 abr. 2019.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O. Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, jan./mar., 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301708257_Educacao_da_Crianca_de_Zero_a_Tres_Anos_e_Educacao_Especial_uma_Leitura_Critica_dos_Documentos_que_Norteiam_a_Educacao_Basical. Acesso em: 11 out. 2021.

VICTOR, S. L. As produções acadêmicas em educação especial na educação infantil: análise da formação de professores. **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, p. 79-97, 2012. Acesso em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/667>. Acesso em: 12 out. 2019.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do ensino. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 out. 2021.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; VIEIRA, M. A. G. A rede de apoio à educação inclusiva em Jataí-Go: limites e possibilidades. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 31-46, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9547>. Acesso em: 11 out. 2021.

XAVIER, S. A. **Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38606>. Acesso em: 11 out. 2021.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllo>

[wed=y](#). Acesso em: 11 out. 2021.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163>. Acesso em: 11 out. 2021.

a definição no manual)		do Desenvolvimento
• Surdocegueira		• Altas habilidades/Superdotação
• Não se aplica		
C.3.1 – FORMAÇÃO CONTINUADA		
C.3.1.1 – FORMAÇÃO MAIS ALTA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
• Doutorado	• Mestrado	• Especialização
• Não possuo formação na área		
C.3.1.1.1 – SE SIM, ESPECIFIQUE O TEMA (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS JULGAR NECESSÁRIO)		
• Generalizado sem especificar nenhum público	• Deficiência intelectual	
• Deficiência física	• Surdez	
• Deficiência auditiva	• Cegueira	
• Baixa visão	• Surdocegueira	
• Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual)	• Autismo ou outro Transtornos Global do Desenvolvimento	
• Altas habilidades/superdotação		
• Não se aplica	• Não sei	
C.3.1.2 – CURSO REALIZADO NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS (ÚLTIMO REALIZADO)		
• Educação inclusiva	• Educação Especial	
• Outros	• Não possuo	
C.3.1.2.1 – REDE DE ENSINO EM QUE O ÚLTIMO CURSO FOI REALIZADO		
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.3.1.2.2 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO:		
<input type="checkbox"/> Extremamente significativa	<input type="checkbox"/> Muito significativa	<input type="checkbox"/> Moderadamente Significativa
<input type="checkbox"/> Pouco significativa	<input type="checkbox"/> Nada significativa	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.4 – CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL		
C.4.1 – SITUAÇÃO FUNCIONAL/ REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
• Concursado/efetivo/estável	• Contrato temporário	• Contrato terceirizado
Atuo nesta função há _____		
C.4.2 – CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL		
<input type="checkbox"/> De 1 a 20 horas	<input type="checkbox"/> De 21 a 40 horas	<input type="checkbox"/> De 41 a 60 horas
<input type="checkbox"/> Acima de 60 horas		
C.4.3 – ESTUDANTE (S) PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SALA/ESCOLA		
<input type="checkbox"/> Sim, 1 estudante	<input type="checkbox"/> Sim, 2 estudantes	<input type="checkbox"/> Sim, 3 estudantes
<input type="checkbox"/> Sim, 4 ou mais estudantes	<input type="checkbox"/> _____	

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA CARATERIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO
PESQUISA DE MESTRADO: PAPEIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE
APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

Orientação: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DADOS DO PARTICIPANTE	
Nome	
Tempo de atuação	
Formação inicial	
Formação continuada	

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Legislação e documentação oficial pertencente à educação especial

Comente sobre os seguintes aspectos:

- a) Data:
- b) Documento
- c) Disposição
- d) *Status* (Lei, Resolução, Decreto etc.)

PAPEIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

2. Quais os Profissionais que compõem rede de apoio à inclusão escolar que atuam na educação infantil que é o foco no meu estudo? Papéis atribuídos aos profissionais que compõem a rede de apoio que atua na educação infantil? Vínculo dos profissionais que compõem a rede de apoio à inclusão? Como ocorre o processo de contratação?

Comente sobre os seguintes aspectos:

- a) Equipe multiprofissional
- b) Equipe gestora
- c) Professor bilíngue
- d) Professor de sala comum
- e) Professor de educação especial
- f) Profissional de apoio à inclusão escolar
- g) Equipe da CEES
- h) Outros

3. Convênio entre instituição especializada e rede de ensino investigada

Comente sobre os seguintes itens:

- a) Data de estabelecimento do convênio:
- b) Tipo:

- c) Alunos atendidos:
- c) Descrição das principais atividades desenvolvidas:
- d) Breve descrição dos profissionais envolvidos:

4. Mudanças da política, o que você considera importante para o município que não tem e que poderia colaborar? O que você sabe sobre a política para responder às demandas do município? Quais expectativas que se tem diante a mudança na política para melhorar o suporte de inclusão escolar no município?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EQUIPE
MULTIPROFISSIONAL**

**PESQUISA DE MESTRADO: PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE
APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

Orientação: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL²²
Público-alvo: Equipe multiprofissional

1. Participantes

O roteiro de entrevista semiestruturado será destinado aos profissionais que fazem parte da equipe multiprofissional da secretaria de educação que atuam na rede de apoio à inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) da educação infantil, sendo eles psicólogo, assistente social, nutricionista, dentre outros.

2. Objetivo

- Identificar os papéis desempenhados pelos profissionais que compõem a equipe multiprofissional dentro da rede de apoio à inclusão de alunos PAEE na educação infantil.
- Verificar, segundo a concepção da equipe multiprofissional, quais os papéis que devem ser exercidos pelos outros profissionais (equipe da coordenadoria de educação especial equipe gestora, profissionais de apoio à inclusão escolar, professor de sala comum, professor de educação especial, dentre outros) que compõem a rede de apoio à inclusão da educação infantil;

DADOS DO PARTICIPANTE

Nome:

Data de nascimento:

Cargo ocupado:

Carga horária de trabalho semanal na rede municipal de educação:

Situação funcional/ Regime de contratação:

²² Roteiro construído com base no *Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: Equipe Multidisciplinar elaborado* no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, pelos integrantes: Ana Paula Silva Cantarelli Branco; Ana Valéria Marques Fortes Lustosa; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Enicéia Gonçalves Mendes; Vivian Santos.

Tempo de atuação:

Tempo de atuação na área da educação/ educação especial:

Formação inicial (ano de conclusão e instituição):

Formação continuada:

A formação contemplou conteúdo da educação especial?

PAPÉIS DESEMPENHADOS

1. Quais são os serviços/ apoios ofertados para os alunos PAEE da educação infantil por você/ sua equipe? E para os alunos da educação infantil?
2. Você e a equipe multiprofissional realizam intervenção precoce? Como se dá essa intervenção?
3. Com quais profissionais você faz parceria na oferta desses serviços/ apoios (outros profissionais da equipe multiprofissional, diretores, coordenadores, professores, profissional de apoio, etc)?
4. Quais são os alunos/ escolas que atualmente você acompanha na educação infantil? Esses alunos possuem apoios temporários ou frequentes?
5. Você atua em quais locais (secretaria de educação, sala comum, sala de recursos multifuncionais, biblioteca, pátio da escola, sala da equipe multiprofissional, sala de reuniões da escola, outro local)?
6. Como funcionam os atendimentos (atendimentos clínicos, atendimento individual educacional, atendimento educacional em grupo, orientação de professores)?
7. Você tem contato com o professor de sala comum que atua com os alunos PAEE? Se sim, como se dá esse contato? (troca de informações, entrega/envio de relatórios, reuniões, assessoramento, orientação, dentre outros)
8. Você percebe relação do seu trabalho com o contexto da sala comum? Consegue relatar mudanças no contexto desse aluno na escola ou dos profissionais envolvidos com ele?
9. Você utiliza algum recurso ou instrumento de avaliação ou intervenção especificamente para atender os alunos PAEE na educação infantil?
10. Você atua na identificação para a elegibilidade dos alunos PAEE da educação infantil?
11. Os alunos PAEE possuem parecer educacional? Você participa da elaboração do parecer educacional? Como é essa atuação? A articulação com os demais profissionais? Existe encaminhamento para algum apoio após esse parecer? Quais?
12. Você realiza/acompanha a avaliação clínica dos alunos PAEE? Se sim, existe uma devolutiva, encaminhamento e reavaliação sobre os casos?
13. Você tem contato com as famílias dos alunos da educação Infantil? Como se dá esse contato? (orientações, relatórios, esculta, dentre outros)

14. Você/sua equipe participam do planejamento escolar desse aluno? Como se dá essa participação?
15. Como você avalia as ações cotidianas de seu trabalho com os alunos PAEE na educação infantil?
16. Como você acredita que deveria ser composta a equipe de apoio à inclusão escolar no espaço em que atua? Quais papéis devem ser assumidos por eles?
17. Você acredita que a composição (número de profissionais e especialistas) da equipe multiprofissional é suficiente para o acompanhamento da demanda da educação infantil?
18. Segundo sua concepção, quais os papéis devem ser exercidos pelos outros profissionais que (equipe gestora, equipe da coordenação de educação especial profissionais de apoio à inclusão escolar, professor de sala comum, professor de educação especial, dentre outros) que compõem a rede de apoio à inclusão da educação infantil?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE SALA COMUM

PESQUISA DE MESTRADO: PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

Orientação: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE SALA COMUM²³
--

Público-alvo: Professor de sala comum

1. Participantes

O roteiro de entrevista semiestruturado será destinado aos professores de sala comum que atuam na rede de apoio à inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

2. Objetivo

- Identificar os papéis desempenhados pelos professores de sala comum que compõem a rede de apoio à inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na educação infantil.
- Verificar, segundo a concepção dos professores de sala comum, quais os papéis que devem ser exercidos pelos outros profissionais (equipe da coordenação de educação especial, equipe gestora, equipe multiprofissional, profissionais de apoio à inclusão escolar, professor de educação especial, dentre outros) que compõem a rede de apoio à inclusão da educação infantil;

PERGUNTAS DISPARADORAS

1. Quais são os papéis desempenhados, que você enquanto professora da educação infantil realiza para inclusão escolar dos estudantes PAEE?
2. O aluno apresenta diagnóstico médico? Você contribuiu na avaliação?

²³ Roteiro construído com base no *Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: Professor de Classe Comum* elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, pelos integrantes: Gabriela Tannús-Valadão; Carla Ariela Rios Vilaronga; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Enicéia Gonçalves Mendes; Vivian Santos.

3. Caso não, você já participou da elaboração de algum parecer educacional para avaliação para identificação e atendimento do aluno PAEE?
4. Como ocorre o planejamento de ensino? Quem participa dessa elaboração? Qual a periodicidade? Onde é realizado? Há alguma modificação desse planejamento para o(s) aluno(s) PAEE?
5. O aluno possui Planejamento Educacional Individualizado (PEI)? Você participou da elaboração? Quais profissionais envolvidos na elaboração?
6. Você utiliza materiais adaptados? Qual a procedência? Quem participa da elaboração?
7. Você realiza modificação na prática pedagógica para atuar com PAEE? Quais são as estratégias de ensino? Você faz modificações no currículo? E quais os profissionais que atuam na sua prática pedagógica para favorecer profissionais que atuam na prática pedagógica para favorecer a participação desses alunos?
8. Como se dá a avaliação do ensino e aprendizagem do PAEE? Como você identifica o aprendido e das dificuldades dos estudantes PAEE? Você realiza adaptações na avaliação do aluno PAEE?
9. Quais profissionais que atuam na prática pedagógica junto ao professor de sala de aula comum com esses alunos? Quais profissionais que realizam parceria e como ocorre? Quais profissionais deveriam realizar tal parceria?
10. Quais papéis devem ser assumidos pelos profissionais que fazem parte da rede de apoio à inclusão escolar dos alunos PAEE (equipe multiprofissional, equipe da coordenação de educação especial, equipe gestora, professor de sala comum, profissional de apoio à inclusão escolar, dentre outros)?

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFISSIONAIS DE
APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR
PESQUISA DE MESTRADO: PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE
APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

Orientação: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

Público-alvo: Profissional de apoio à inclusão escolar – cuidador ²⁴

1. Quem serão os participantes da entrevista

O roteiro de entrevista semiestruturado será destinado aos professores de sala comum que atuam na rede de apoio à inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

2. Objetivos

- Identificar os papéis desempenhados pelos profissionais de apoio à inclusão escolar-cuidador que compõem a rede de apoio à inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na educação infantil.
- Verificar, segundo a concepção dos profissionais de apoio à inclusão escolar-cuidador, quais os papéis que devem ser exercidos pelos outros profissionais (equipe da coordenação de educação especial, equipe gestora, equipe multiprofissional, profissionais de apoio à inclusão escolar, professor de sala comum, dentre outros) que compõem a rede de apoio à inclusão da educação infantil;

PERGUNTAS DISPARADORAS

1. Qual a função atribuída pela secretaria de educação para vocês?
2. O que você desenvolve no dia a dia, junto aos alunos PAEE (higiene, locomoção, alimentação e etc.)?

²⁴ Roteiro construído com base no *Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: Equipe do Apoio* elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, pelos integrantes: Gabriela Tannús-Valadão; Carla Ariela Rios Vilaronga; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Enicéia Gonçalves Mendes; Vivian Santos.

3. Quais atividades realizadas além do cuidado (planejamento, ensino, execução, avaliação)? O apoio oferecido é de caráter temporário ou permanente?
4. Você participa da elaboração do PEI ou de pareceres educacionais?
5. Quem atua na supervisão do seu trabalho? Você realizou formação continuada? Se sim, quem ofertou e o que foi abordado?
6. Quantos alunos você acompanha diretamente? Há a avaliação da necessidade do acompanhamento do PAEE? Quais especificidades/necessidades dos alunos acompanhados?
7. Quais locais você atua (Secretaria de Educação, Sala de aula comum, Sala de Recursos Multifuncionais, atendimentos clínicos, passeios e outros)?
8. Quais os profissionais que atuam diretamente com você com o aluno PAEE que você atua? Quais parcerias realizadas com esses profissionais?
9. Quais profissionais deveriam realizar tal parceria?
10. Quais papéis devem ser assumidos pelos profissionais que fazem parte da rede de apoio à inclusão escolar dos estudantes PAEE (equipe multiprofissional, profissionais de apoio, professores da educação especial, professores da sala comum, dentre outros).

**APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL PARA A
EQUIPE GESTORA**

**PESQUISA DE MESTRADO: PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE
APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

Orientação: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL PARA A EQUIPE GESTORA
--

Público-alvo: gestores e coordenadores ²⁵
--

1. Quem serão os participantes do grupo focal

O grupo focal será formado por profissionais da equipe gestora que estejam vinculados e atuantes em escolas de educação infantil com alunos público alvo da educação especial.

2. Objetivos

- Identificar os papéis desempenhados pela equipe gestora que compõem a rede de apoio à inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na educação infantil.
- Verificar, segundo a concepção equipe gestora, quais os papéis que devem ser exercidos pelos outros profissionais (equipe da coordenação de educação especial, equipe multiprofissional, profissionais de apoio à inclusão escolar, professor de educação especial, professor de sala comum, dentre outros) que compõem a rede de apoio à inclusão da educação infantil;

3. Preâmbulo

O estudo pretende-se descrever os papéis dos profissionais que compõem a rede de apoio escolar que atuam na educação infantil com alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) por meio das concepções dos profissionais que atuam nessa rede. Acredita-se por

²⁵ Roteiro construído com base no *Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: Diretor ou Vice-Diretor* elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, pelos integrantes: Vivian Santos; Laís Paloma de Oliveira; Gabriela Tannús-Valadão; Enicéia Gonçalves Mendes e Cristina Broglia Feitosa Lacerda.

serem profissionais que atuam na educação infantil e fazem parte das categorias de participantes elencadas, poderão colaborar para realização da pesquisa por meio da interação com outros profissionais que apresentem o mesmo perfil profissional de atuação. Você concorda em participar da realização do grupo focal e autoriza a utilização dos dados coletados provenientes deste tipo de coleta de dados? Você autoriza a gravação deste grupo focal? Destaca-se que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos em que será preservado o anonimato dos participantes durante todo o estudo.

Para a realização do grupo focal será utilizado um roteiro com perguntas disparadoras que buscam nortear e conseguir as informações desejadas. Os roteiros são formados por questões genéricas, que a partir das discussões são detalhados até o pesquisador perceber que as informações apresentadas são suficientes para a pesquisa, ou seja, que os dados necessários foram obtidos. O grupo focal será guiado por um mediador, função desempenhada pelo próprio pesquisador. O mediador terá como função promover a interação dos participantes. O mesmo contará com o auxílio de um assistente de pesquisa que colaborará no registrar da sequenciação das falas, bem como para a validação dos dados.

PERGUNTAS DISPARADORAS

1. Organização das turmas

- a) Critérios para alocação dos estudantes PAEE na turma
- b) Critérios para inserção do professor na turma dos estudantes PAEE
- c) Número de estudantes PAEE na escola/ AEE/ turma

2. Acesso e Permanência do discente PAEE

- a) Matrículas e encaminhamentos dos estudantes PAEE
- b) Demanda de alunos PAEE
- c) Gestão de desafios
- d) Apoio/serviços que a escola possui pro estudante PAEE
- e) Relação família, escola e atendimentos clínicos
- f) Como é realizada a avaliação dos estudantes PAEE
- g) Ações para o desenvolvimento do currículo escolar para estudantes PAEE

3. Papéis desempenhados

- a) Atuação da equipe gestora em relação ao atendimento do PAEE
- b) Plano Político Pedagógico (PPP) e ações para alunos PAEE
- c) Participação na elaboração do parecer educacional
- d) Outros profissionais envolvidos na elaboração do parecer educacional

4. Equipe de apoio a inclusão escolar

- a) Profissionais que atuam diretamente com vocês e com os alunos PAEE;
- b) Parcerias com esses profissionais
- c) Quais profissionais deveriam realizar tal parceria;
- d) Quais papéis devem ser assumidos pelos profissionais que fazem parte da rede de apoio à inclusão escolar dos estudantes PAEE (equipe multiprofissional, equipe da coordenação de educação especial, profissionais de apoio à inclusão escolar, professores de educação especial, professores da sala comum, dentre outros).

**APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL PARA OS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
PESQUISA DE MESTRADO: PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE
APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

Orientação: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL²⁶
--

Público-alvo: Professores de educação especial
--

1. Quem serão os participantes do grupo focal

O grupo focal será formado por professores de educação especial que estejam vinculados e atuantes na educação infantil com alunos público alvo da educação especial.

2. Objetivos

- Identificar os papéis desempenhados pelos professores da educação especial que compõem a rede de apoio à inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na educação infantil.
- Verificar, segundo a concepção dos professores de educação especial, quais os papéis que devem ser exercidos pelos outros profissionais (equipe da coordenadora da educação especial, equipe gestora, equipe multiprofissional, profissionais de apoio à inclusão escolar, professor da sala comum, dentre outros) que compõem a rede de apoio à inclusão da educação infantil;

3. Preâmbulo

Pretende-se com o estudo descrever os papéis dos profissionais que compõem a rede de apoio escolar que atuam na educação infantil com alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) por meio das concepções dos colaboradores que atuam nessa rede. Acredita-se que, por serem profissionais que atuam na educação infantil e fazerem parte das categorias de participantes elencadas, poderão colaborar para realização da pesquisa por meio da interação com outros profissionais que apresentem o mesmo perfil profissional de atuação.

²⁶ Roteiro construído com base no *Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: Professor de Educação Especial* elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, pelos integrantes: Alice Almeida Chaves de Resende; Gabriela Tannús-Valadão; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Enicéia Gonçalves Mendes; Vivian Santos.

Com base no exposto, você concorda em participar da realização do grupo focal e autoriza a utilização das informações provenientes deste tipo de coleta de dados? Você autoriza a gravação deste grupo focal? Destaca-se que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos em que será preservado o anonimato dos participantes durante todo o estudo.

Para a realização do grupo focal será utilizado um roteiro com perguntas disparadoras que buscam nortear e conseguir as informações desejadas. Os roteiros são formados por questões genéricas, que a partir das discussões são detalhados até o pesquisador perceber que as informações apresentadas são suficientes para a pesquisa, ou seja, que os dados necessários foram obtidos. O grupo focal será guiado por um mediador, função desempenhada pelo próprio pesquisador ou por algum parceiro de pesquisa. O mediador terá como função promover a interação dos participantes. O mesmo contará com o auxílio de um assistente de pesquisa que colaborará no registro da sequência das falas, um gravador, bem como para a validação dos dados.

TÓPICOS DISPARADORAS

1) Atuação do professor de AEE

- a) Locais de atuação
- b) Rotina de trabalho na escola
- c) Quantitativo de alunos PAEE/ Educação Infantil
- d) Currículo
- e) Estratégia de ensino
- f) Avaliação

2. Procedimentos preliminares do atendimento dos alunos PAEE da educação infantil

- 1. Origem do encaminhamento para o AEE;
- 2. Diagnóstico médico/ Parecer educacional/ PEI/ PDI;
- 3. Profissionais que participam da elaboração;
- 4. Participação da família na elaboração do parecer educacional;
- 5. Protocolos e instrumentos de avaliação;

3. Papéis desempenhados

- 1. Serviços ofertados aos alunos (encaminhamentos, atendimentos em SRM, colabotivo, tecnologia assistiva, outros)
- 2. Profissionais atuantes nos serviços ofertados
- 3. Recursos utilizados (quem fornece, ambientes utilizados, quem utiliza e quem ensina a usar).

4. Recursos adaptados para os alunos PAEE

1. Procedência e elaboração dos materiais adaptados (professor de AEE, professor comum, profissional de apoio).
2. Frequência e forma de utilização de matérias adaptados
3. Utilização de materiais adaptados dentro ou fora da sala de aula comum (quem utiliza e quem constrói)
4. Profissionais que participam da elaboração

5. Avaliação do ensino e aprendizagem do PAEE

1. Identificação do aprendido;
2. Identificação das dificuldades;
3. Intervenções e resultados;
4. Favorecer a participação.

6. Equipe de apoio a inclusão escolar

1. Profissionais que atuam na prática pedagógica junto ao professor de AEE com esses alunos;
2. Profissionais que realizam parceria e como ocorre;
3. Quais profissionais deveriam realizar tal parceria;
4. Quais papéis devem ser assumidos pelos profissionais que fazem parte da rede de apoio à inclusão escolar dos alunos PAEE (equipe multiprofissional, equipe da coordenação de educação especial, equipe gestora, professor comum, profissional de apoio à inclusão escolar, dentre outros).

**APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL PARA A
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
PESQUISA DE MESTRADO: PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE
APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

Orientação: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL PARA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ²⁷
Público-alvo: Assessores da coordenadoria de educação especial

1. Participantes

O roteiro de entrevista semiestruturado será destinado aos profissionais que fazem parte da coordenadoria de educação especial da secretaria de educação que atuam na rede de apoio à inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) da educação infantil.

2. Objetivos

Identificar os papéis desempenhados pelos profissionais que compõem a rede de apoio a inclusão na educação infantil

- Identificar os papéis desempenhados pelos assessores da coordenadoria de educação especial que compõem rede de apoio à inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na educação infantil.
- Verificar, segundo a concepção dos assessores da coordenadoria de educação especial, quais os papéis que devem ser exercidos pelos outros profissionais (equipe gestora, equipe multiprofissional, profissionais de apoio à inclusão escolar, professor de sala comum, professor de educação especial, dentre outros) que compõem a rede de apoio à inclusão da educação infantil;

3. Preâmbulo

O estudo pretende-se descrever os papéis dos profissionais que compõem a rede de apoio escolar que atuam na educação infantil com alunos Público Alvo da Educação Especial

²⁷ Roteiro construído com base no *Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: Equipe Multidisciplinar elaborado* no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, pelos integrantes: Ana Paula Silva Cantarelli Branco; Ana Valéria Marques Fortes Lustosa; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Enicéia Gonçalves Mendes; Vivian Santos.

(PAEE) por meio das concepções dos profissionais que atuam nessa rede. Acredita-se por serem profissionais que atuam na educação infantil e fazem parte das categorias de participantes elencadas, poderão colaborar para realização da pesquisa por meio da interação com outros profissionais que apresentem o mesmo perfil profissional de atuação. Você concorda em participar da realização do grupo focal e autoriza a utilização dos dados coletados provenientes deste tipo de coleta de dados? Você autoriza a gravação deste grupo focal? Destaca-se que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos em que será preservado o anonimato dos participantes durante todo o estudo.

Para a realização do grupo focal será utilizado um roteiro com perguntas disparadoras que buscam nortear e conseguir as informações desejadas. Os roteiros são formados por questões genéricas, que a partir das discussões são detalhados até o pesquisador perceber que as informações apresentadas são suficientes para a pesquisa, ou seja, que os dados necessários foram obtidos. O grupo focal será guiado por um mediador, função desempenhada pelo próprio pesquisador. O mediador terá como função promover a interação dos participantes. O mesmo contará com o auxílio de um assistente de pesquisa que colaborará no registrar da sequenciação das falas, bem como para a validação dos dados.

TÓPICOS DISPARADORAS

1. Avaliação para identificação e atendimento do aluno PAEE

- a) Participação da identificação para a elegibilidade dos alunos PAEE;
- b) Diagnóstico médico/ Parecer educacional;
- c) Encaminhamentos e acompanha a avaliação clínica dos alunos PAEE;
- d) Recurso ou instrumento de avaliação ou intervenção para alunos PAEE na educação infantil;
- e) Profissionais que participam da elaboração do parecer educacional;
- f) Participação da família na elaboração do parecer educacional

2. Papéis desempenhados

- a) Serviços/ apoios ofertados para os alunos PAEE da educação infantil por você/ sua equipe;
- b) Apoios temporários ou frequentes;
- c) Profissionais você faz parceria na oferta desses serviços/ apoios (outros profissionais da equipe multiprofissional, diretores, coordenadores, professores, profissional de apoio, etc) e (troca de informações, entrega/envio de relatórios, reuniões, assessoramento, orientação, dentre outros);
- d) Intervenção precoce;
- e) Alunos/ escolas que atuam com alunos PAEE na Educação Infantil;
- f) Relação do seu trabalho com o contexto da sala de aula comum;
- g) Participação no planejamento escolar;

- h) Relação com a família/ devolutivas dos encaminhamentos e ações;
- i) Avaliação das ações com os alunos PAEE;

3. Locais de atuação

- a) Secretaria de Educação
- b) Sala de aula comum
- c) Sala de Recursos Multifuncionais
- d) Atendimento clínicos
- e) Passeios e outros

4. Equipe de apoio à inclusão escolar

- a) Profissionais que atuam na prática pedagógica com esses alunos (número e profissionais);
- b) Parceria com esses profissionais;
- c) Quais deveriam fazer;
- d) Papéis devem ser assumidos por eles (equipe gestora escolar, equipe multiprofissional, profissionais de apoio à inclusão escolar, professor de sala comum, professor de educação especial, dentre outros) que compõem a rede de apoio à inclusão da educação infantil.

**APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL PARA
PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR
PESQUISA DE MESTRADO: PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE
APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

Orientação: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL PARA PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

Público-alvo: Profissional de apoio à inclusão escolar – mediador ²⁸

3. Quem serão os participantes do grupo focal

O grupo focal será formado por profissionais de apoio que atuam na mesma categoria, que estejam vinculados e atuantes na educação infantil com alunos público alvo da educação especial.

4. Objetivos

- Identificar os papéis desempenhados pelos profissionais de apoio à inclusão escolar – mediador que compõem rede de apoio à inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na educação infantil.
- Verificar, segundo a concepção dos profissionais de apoio à inclusão escolar – mediador, quais os papéis que devem ser exercidos pelos outros profissionais (equipe da coordenação de educação especial, equipe gestora, equipe multiprofissional, profissionais de apoio à inclusão escolar, professor de sala comum, professor de educação especial, dentre outros) que compõem a rede de apoio à inclusão da educação infantil;

5. Preâmbulo

O estudo pretende-se descrever os papéis dos profissionais que compõem a rede de apoio escolar que atuam na educação infantil com alunos Público Alvo da Educação Especial

²⁸ Roteiro construído com base no *Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: Equipe do Apoio* elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, pelos integrantes: Gabriela Tannús-Valadão; Carla Ariela Rios Vilaronga; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Enicéia Gonçalves Mendes; Vivian Santos.

(PAEE) por meio das concepções dos profissionais que atuam nessa rede. Acredita-se por serem profissionais que atuam na educação infantil e fazem parte das categorias de participantes elencadas, poderão colaborar para realização da pesquisa por meio da interação com outros profissionais que apresentem o mesmo perfil profissional de atuação. Você concorda em participar da realização do grupo focal e autoriza a utilização dos dados coletados provenientes deste tipo de coleta de dados? Você autoriza a gravação deste grupo focal? Destaca-se que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos em que será preservado o anonimato dos participantes durante todo o estudo.

Para a realização do grupo focal será utilizado um roteiro com perguntas disparadoras que buscam nortear e conseguir as informações desejadas. Os roteiros são formados por questões genéricas, que a partir das discussões são detalhados até o pesquisador perceber que as informações apresentadas são suficientes para a pesquisa, ou seja, que os dados necessários foram obtidos. O grupo focal será guiado por um mediador, função desempenhada pelo próprio pesquisador. O mediador terá como função promover a interação dos participantes. O mesmo contará com o auxílio de um assistente de pesquisa que colaborará no registrar da sequenciação das falas, bem como para a validação dos dados.

PERGUNTAS DISPARADORAS

1. Papéis desempenhados

- a) Função atribuída pela secretaria de educação para vocês exercerem
- b) Atribuições desenvolvidas no dia a dia, junto aos alunos PAEE (higiene, locomoção, alimentação e etc)
- c) Atividades realizadas além do cuidado (planejamento, ensino, execução, avaliação)
- d) Apoio de caráter temporário ou permanente
- e) Trabalhos pedagógicos realizados
- f) Participação na elaboração do PEI ou Parecer Educacional
- g) Supervisão, formação continuada

2. Alunos atendidos

- a) Quantos alunos são acompanhados diretamente
- b) Avaliação da necessidade do acompanhamento do PAEE
- c) Quais especificidades/necessidades dos alunos acompanhados

3. Locais de atuação

- a) Secretaria de Educação

- b) Sala de aula comum
- c) Sala de Recursos Multifuncionais
- d) Atendimentos clínicos
- e) Passeios e outros

4. Equipe de apoio a inclusão escolar

- a) Profissionais que atuam diretamente com vocês e com os alunos PAEE;
- b) Parcerias com esses profissionais
- c) Quais profissionais deveriam realizar tal parceria;
- d) Quais papéis devem ser assumidos pelos profissionais que fazem parte da rede de apoio à inclusão escolar dos estudantes PAEE (equipe multiprofissional, equipe gestora, coordenação de educação especial, profissionais de apoio à inclusão escolar, professores de educação especial, professores de sala comum, dentre outros).

**APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
COORDENADOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; EQUIPE MULTIPROFISSIONAL;
PROFESSOR DE SALA COMUM, PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR -
CUIDADOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADOR
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL; EQUIPE MULTIPROFISSIONAL; PROFESSOR DE SALA
COMUM, PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR - CUIDADOR

(Resolução 510/2016 do CNS)

**OS PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Eu, **Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil” orientada pela Prof^a Dr^a Carla Ariela Rios Vilaronga.

A busca por práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, de que o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas requer serviços que apoiem alunos e professores. A proposta desse estudo é descrever e caracterizar a rede de apoio à inclusão escolar da educação infantil.

Você foi selecionado (a) por ser profissional no sistema municipal de ensino da cidade de Castanhal/PA, cidade onde o estudo será realizado, e por compor a rede de apoio a inclusão que atuam na educação infantil. Você está sendo convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e questões relacionadas aos papéis dos diferentes profissionais que compõem a rede de apoio.

A entrevista será individual e realizada de forma presencial ou remota em um único

encontro com duração aproximada de 30 a 50 minutos. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato de serem abordados questões que envolvem o concepções e questões relacionadas ao ambiente de trabalho. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Você terá direito judiciais garantidos como também de indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação dos papéis assumidos pelos profissionais que compõem a rede de apoio. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. A gravação realizada durante a entrevista semiestruturada será transcrita pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema durante a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é o colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O CEP tem por finalidade cumprir e fazer cumprir as determinações das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, assim como de outras Resoluções e Normativas para casos específicos, no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, tendo como referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros. Todo projeto de pesquisa com Seres Humanos deve passar por apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa e somente poderá ser iniciado após sua aprovação.

O CEP da Universidade Federal de São Carlos está localizado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil, com horário de funcionamento para atendimento ao público de 2^a. a 6^a. das 8:00 às 12:00 h e das 14:00 às 16:30. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Para maiores informações do CEP nacional: <http://plataformabrasil.saude.gov.br>. Contato telefônico- 136 (opção 8 e opção 9) - atendimento ao público das 8h às 20h.

Pesquisador responsável

Nome: Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

RG: CPF:

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Endereço:

Telefone:

E-mail: julianedayrle@gmail.com

Orientador

Nome: CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

RG: CPF:

Instituição: Instituto Federal de São Carlos/ Docente colaborador Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Departamento: Núcleo Comum- São Carlos/ Docente colaborador Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço:

Telefone:

E-mail: crios@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

**APÊNDICE K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
ASSESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL; EQUIPE GESTORA; PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL; PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR -
MEDIADOR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ASSESSORES DA
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; EQUIPE GESTORA; PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL; PROFISSIONAL DE APOIO Á INCLUSÃO ESCOLAR -
MEDIADOR

(Resolução 510/2016 do CNS)

**PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Eu, **Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil” orientada pela Prof^a Dr^a Carla Ariela Rios Vilaronga.

A busca por práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, de que o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas requer serviços que apoiem alunos e professores. A proposta desse estudo é descrever e caracterizar a rede de apoio à inclusão escolar da educação infantil.

Você foi selecionado (a) por ser profissional atuante no sistema municipal de ensino da cidade de Castanhal/PA, cidade onde o estudo será realizado, e por compor a rede de apoio a inclusão que atuam na educação infantil. Você será convidado a participar de um grupo focal, juntamente com profissionais que façam parte da mesma categoria que você atua. O grupo será guiado por meio de um roteiro com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola.

O grupo focal será realizado em um único encontro com duração de aproximadamente 3 horas. Pretende-se que o mesmo ocorra na sala de reunião da secretaria municipal de educação, ou em outro local de conveniência para os participantes, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir, afim de que não haja gasto de transporte, no entanto, caso necessário, haverá o ressarcimento do mesmo no valor do transporte coletivo (ida e volta). Também será ofertado um coffee break organizado pelo pesquisador responsável.

O grupo focal contará com a participação de um relator, isento de vínculo com os participantes do grupo e com a rede municipal de ensino. Os tópicos norteadores não serão invasivos à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato de serem abordados questões que envolvem o concepções e questões relacionadas ao ambiente de trabalho. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas no grupo focal, a liberdade de não se pronunciarem quando considerarem constrangedoras, podendo interromper o grupo focal a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Você terá direitos judiciais garantidos como também de indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação dos papéis assumidos pelos profissionais que compõem a rede de apoio. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntaria a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a

nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio do encontro do grupo focal e da presença de um relator nesses encontros coletivos. A gravação será transcrita pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes por meio de um check list para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema durante a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é o colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O CEP tem por finalidade cumprir e fazer cumprir as determinações das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, assim como de outras Resoluções e Normativas para casos específicos, no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, tendo como referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros. Todo projeto de pesquisa com Seres Humanos deve passar por apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa e somente poderá ser iniciado após sua aprovação.

O CEP da Universidade Federal de São Carlos está localizado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil, com horário de funcionamento para atendimento ao público de 2^a. a 6^a. das 8:00 às 12:00 h e das 14:00 às 16:30. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Para maiores informações do CEP nacional: <http://plataformabrasil.saude.gov.br>. Contato telefônico- 136 (opção 8 e opção 9) - atendimento ao público das 8h às 20h.

Pesquisador responsável

Nome: Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

RG: CPF:

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

Endereço:

Telefone:

E-mail: julianedayrle@gmail.com

Orientador

Nome: CARLA ARIELA RIOS VILARONGA

RG: CPF:

Instituição: Instituto Federal de São Carlos/ Docente colaborador Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Departamento: Núcleo Comum- São Carlos/ Docente colaborador Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço:

Telefone:

E-mail: crios@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS PAPEIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE APOIO PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18263719.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.557.604

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo de caso, do tipo descritivo com abordagem qualitativa, no qual serão convidados como participantes: Coordenador de educação especial do município, equipe multiprofissional, gestores escolares, professores de sala comum, professores de educação especial, professor bilíngue e os profissionais de apoio, que compõem a rede de apoio para a inclusão dos alunos PAEE na educação infantil. A pesquisa será realizada em uma cidade no estado do Pará. Pretende-se que a coleta de dados, seja realizada na secretaria de educação ou em algum lugar organizado pelo pesquisador. A coleta de dados será realizada de 3 formas, sendo elas: entrevistas por meio de roteiros para o coordenador da educação especial do município, equipe multiprofissional e professor bilíngue; grupos focais para os demais participantes e através de um Check list on line construído através das respostas dadas nas entrevistas e grupos focais e encaminhado aos participantes. Os dados serão registrados, transcritos, revisados e posteriormente analisado por meio do software Atlas TI, aonde será realizado o cruzamento das informações analisadas e analisado de forma qualitativa. Espera-se que através do estudo seja identificado os papéis atribuídos e desempenhados pelos profissionais que compõem a rede de apoio para inclusão na educação infantil e que tais papéis desempenhados esteja, de acordo com as leis e normativas nacionais, bem como com outros estudos que analisaram o papel assumido de forma isolada por cada categoria de profissional investigado nessa pesquisa.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-0885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Projeto: 3.557.504

Objetivo da Pesquisa:

Descrever os papéis dos profissionais que compõem a rede de apoio escolar que atuam na educação infantil com alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Objetivos Secundários:

- Identificar, de acordo com as normativas e políticas municipais, os papéis atribuídos aos gestores escolares, professores de sala comum e especial, professor bilíngue, profissionais de apoio e equipe multiprofissional dentro da rede de apoio da educação infantil;
- Verificar, segundo a concepção dos gestores escolares, professores de sala comum e especial, professor bilíngue, profissionais de apoio e equipe multiprofissional, quais os papéis que devem ser exercidos dentro da rede de apoio da educação infantil;
- Descrever, de acordo com a perspectiva dos gestores escolares, professores de sala comum e especial, professor bilíngue, profissionais de apoio e equipe multiprofissional, quais os papéis devem ser desempenhados por cada categoria de profissionais que atuam dentro da rede de apoio na educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa apresenta como riscos, desconforto e invasão as intimidades dos participantes, podendo gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato de serem abordados questões que envolvem o concepções e questões relacionadas ao ambiente de trabalho. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas no grupos focais e entrevistas e poderão não se pronunciarem quando considerarem constrangedoras, podendo interromper o grupo focal a qualquer momento.

Em relação aos benefícios, o estudo será utilizado para fins científicos que colaborará para o aumento de produção científica na área da educação especial na educação infantil, área que apresenta poucos estudos publicados, bem como contribuir com a identificação dos papéis dos profissionais que compõem a rede de apoio que atua na educação infantil, e assim, colaborará para a atuação desses profissionais com alunos PAEE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta está bem delineada e organizada. Tem relevância acadêmica e social e respeita os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 510/2016 e suas complementares.

Espera-se que através do estudo sejam identificados os papéis atribuídos e desempenhados pelos

Endereço:	WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro:	JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF:	SP	Município: SAO CARLOS
Telefone:	(16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.557.604

profissionais que compõem a rede de apoio para Inclusão na educação Infantil e que tais papéis desempenhados estejam de acordo com as leis e normativas nacionais, bem como com outros estudos que analisaram o papel assumido de forma isolada por cada categoria de profissional investigado nessa pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1387095.pdf	03/09/2019 11:40:48		Acelto
Outros	CARTA_AO_PARECERISTA.pdf	03/09/2019 11:35:43	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2_VERSAO_2.pdf	03/09/2019 11:35:05	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1_VERSAO_2.pdf	03/09/2019 11:34:46	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_DE_ETICA_VERSAO_2.pdf	03/09/2019 11:33:10	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Acelto
Parecer Anterior	PARECER_CEP.pdf	03/09/2019 11:31:14	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Acelto
Outros	ROTEIROGRUPOFOCAL.pdf	30/07/2019 11:35:24	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Acelto
Outros	ROTEIROENTREVISTA2.pdf	30/07/2019 11:34:53	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Acelto
Outros	ROTEIROENTREVISTA1.pdf	30/07/2019	JULIANE DAYRLE	Acelto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-0885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.557.604

Outros	ROTEIROENTREVISTA1.pdf	11:34:32	VASCONCELOS DA COSTA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	30/07/2019 11:32:52	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	30/07/2019 11:31:32	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/07/2019 11:16:25	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	30/07/2019 11:13:49	JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 05 de Setembro de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cephumanos@ufscar.br