



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
TECNOLÓGICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA)  
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO EM REDE (EDUCANORTE)  
POLO SANTARÉM**

**DIANA CAMPOS FONTES ARCANJO**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO-RO**

**SANTARÉM-PA**

**2025**

**DIANA CAMPOS FONTES ARCANJO**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTO VELHO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), Polo Santarém, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação na Amazônia.

Área de Concentração: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógicas e currículo

Orientadora: Profa. Dra. Juracy Machado Pacifico

**SANTARÉM-PA**

**2025**

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação — CIP

---

A668i

Arcanjo, Diana Campos Fontes. Inclusão de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil em Porto Velho-RO / Diana Campos Fontes Arcanjo. - Santarém, 2025.

Formato PDF.

222 f.: il.

Inclui bibliografias

Orientadora: Juracy Machado Pacífico.

Tese (Doutorado) Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró- Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede – Educanorte, Polo Santarém.

1. Educação Especial. 2. Educação Infantil. 3. Inclusão. I. Pacífico, Juracy Machado, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.9098111

---

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

**DIANA CAMPOS FONTES ARCANJO**


**A EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTO VELHO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), Polo Santarém, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação na Amazônia.

Área de Concentração: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógicas e currículo

Conceito:

Data da Aprovação: 30/06/2025

Documento assinado digitalmente  
 **JURACY MACHADO PACIFICO**  
Data: 15/09/2025 23:35:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Dra. Juracy Machado Pacífico**  
PGEDA/UNIR (Orientadora/Presidente)

**Dra. Sonia Mari Shima Barroco**  
Documento assinado digitalmente  
 **SONIA MARI SHIMA BARROCO**  
Data: 14/09/2025 07:45:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

PPI/UEM (Membro Externo)

Documento assinado digitalmente  
 **MARLENE RODRIGUES**  
Data: 12/09/2025 16:24:35-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

PPGEEProf/UNIR (Membro Externo)

Documento assinado digitalmente  
 **AMELIA MARIA ARAUJO MESQUITA**  
Data: 12/09/2025 22:07:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita**  
PPEB/NEB/UFGA (Membro Externo)

Documento assinado digitalmente  
 **LUANNA FREITAS JOHNSON**  
Data: 11/09/2025 12:48:43-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Dra. Luanna Freitas Johnson**  
PPGpsi/UNIR(MembroExterno)

---

**Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin**  
PGEDA/UNIR (Membro Interno/Suplente)

Dedico este trabalho a todas as crianças atendidas pela Educação Especial e àquelas que ainda serão. Que cada uma delas possa usufruir de tudo aquilo que a humanidade construiu até os dias atuais, com dignidade, respeito e igualdade de oportunidades.

Estendo esta dedicação com profundo afeto aos meus filhos: Levi José e Micael Judá. Toda a minha jornada é guiada pelo propósito de contribuir para a construção de um mundo mais justo e humano para as futuras gerações.

## AGRADECIMENTOS

Ao Eterno por todas as coisas e por me conduzir e proteger até aqui!

A meus pais, Lamir e Abigail, por me ensinarem os caminhos das letras e do mundo.

Ao meu amor amor, Hudson, que me acompanha nesta desafiadora jornada; sou imensamente grata por sua presença constante.

Aos meus filhos, Levi José e Micael Judá: pesquisar e escrever é um ato de transformação do mundo, pensando no futuro do qual vocês fazem parte.

Aos meus irmãos, Leonardo, Davi e Daniele Fontes, por serem parceiros de vida e apoio contínuo. Sem esquecer da “*manazinha*” Valéria Fontes que à cada semana perguntava como eu estava e como estava esse trabalho.

Ao Governo do Estado e a Prefeitura do Município de Porto Velho, pela provisão financeira no período de formação.

A Coordenação do Programa EDUCANORTE - Polo Santarém, pelo apoio institucional.

À Prof.<sup>a</sup> Iracema Tada (“Tia Cema”), expresso minha sincera gratidão. Sua contribuição, de valor inestimável, enriqueceu este trabalho e elevou a qualidade de minha formação.

À Prof.<sup>a</sup> Juracy, minha orientadora, expresso minha sincera gratidão pela inteligência, perspicácia, delicadeza, humildade e dedicação incansável à formação docente e à valorização da infância na Amazônia; sua orientação foi decisiva para o êxito deste trabalho.

Ao Prof. Antônio Carlos Maciel, minha profunda gratidão pela sua dedicação ao enraizamento da cultura amazônica e por sua contribuição fundamental à construção deste trabalho.

À querida Madma, amiga e parceira, expresso minha sincera gratidão. Sua amizade e companhia foram fundamentais ao longo desta jornada, proporcionando conforto e suavizando os desafios que passamos.

À colega caboclinha, agora Dra. Alciane, minha sincera gratidão por compartilhar saberes e me apoiar nos momentos necessários. Sua parceria foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas do Grupo Ateliê de Pesquisa partilhar os estudos foram muito especiais! A querida Dra. Miriã, a biblioteconomista pela acolhida, e os demais servidores da biblioteca do IFRO-CALAMA e IFRO Zona Norte, onde encontrei um lugar para “doutorar-me”

A querida fisioterapeuta Érica dos Santos Nunes, que ajudou a curar e fortalecer meu corpo neste percurso, meu sincero agradecimento.

Aos profissionais de educação da Rede Municipal de Porto Velho os quais me receberam calorosamente, se solidarizando com este trabalho e compartilharam sua vida e cotidiano profissional, na intenção de contribuir para possibilidades melhores de inclusão, meu muito obrigado!

Conhecemos bem que, ao dar o primeiro passo, não poderemos evitar cometer muitos, e sérios, erros. Mas, todo o problema reside em que o primeiro passo seja dado em uma direção correta. O demais virá a seu tempo. O incorreto, eliminar-se-á, e o que falta, agregar-se-á'. (Bein e col., 1997)

## **INCLUSÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO-RO**

A presente tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGDEA, Doutorado em Associação em Rede (EDUCANORTE) do Polo Santarém (Universidade Federal do Oeste do Pará e vinculado à Associada Universidade Federal de Rondônia) tendo como área de concentração a Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo. Apresenta como objeto de estudo a inclusão de crianças público da Educação Especial (PEE) na Educação Infantil na rede municipal de Porto Velho-RO. A pesquisa partiu das seguintes questões: Como acontece o acesso e permanência das crianças PEE na Educação Infantil? Quais serviços especializados e de acessibilidade são oferecidos para subsidiar os processos educativos? Estes serviços atendem às necessidades destas crianças e do trabalho educativo? De que forma acontece a intersetorialidade com outras políticas para subsidiar a prática educativa e o desenvolvimento integral da criança? O objetivo geral consiste em compreender os processos de apropriação e execução da Educação Especial nas escolas públicas de Educação Infantil em Porto Velho-RO. Os objetivos específicos são: a) conhecer instrumentos legais e condições concretas de inclusão na Educação Infantil; b) conhecer os serviços de suporte e interlocução acessível às instituições, familiares com as políticas de saúde e assistência social disponibilizados pela rede municipal; c) compreender os avanços e desafios da inclusão do Público Alvo da Educação Especial na rede municipal de Porto Velho-RO; d) discutir processos de inclusão na Educação Infantil, possibilidades e desafios. Foi utilizada a abordagem qualitativa tendo como instrumentos de coleta de dados análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante em turmas de Educação Infantil com registros em diário de campo realizados entre novembro de 2022 e junho de 2023. Os dados foram analisados a partir da triangulação de dados e organizados em três eixos de discussão: o primeiro - execução de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, o segundo - aspectos importantes da inclusão de crianças PEE na Educação Infantil em porto-velhense e o terceiro - prática cotidiana e aspectos da formação dos profissionais da Rede Municipal de Porto Velho-RO. A tese defendida é de que a inclusão escolar pressupõe condições concretas de sua execução expressas em recursos humanos, estrutura física e materiais. Sem a provisão de tais condições, as fragilidades recaem sobre o professor, deixando desguarnecida a potencial experiência desenvolvimental que os processos educativos poderiam proporcionar às crianças da Educação Infantil. Consideramos que um processo intencional, planejado, organizado poderia superar o hiato entre as legislações e a sua efetivação acarretando em um processo processos educativos de qualidade para todas as crianças porto velhenses.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial; Educação Infantil; Inclusão.

## **INCLUSION OF CHILDREN TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION IN PORTO VELHO-RO**

This thesis is linked to the Postgraduate Program in Education in the Amazon - PGDEA, Doctorate in Network Association (EDUCANORTE) of the Santarém Pole (Federal University of Western Pará and linked to the Federal University of Rondônia Associated) with the area of concentration being "Education in the Amazon: educator training, pedagogical praxis and curriculum." This study focuses on the inclusion of children with Special Education (PEE) in Early Childhood Education in the municipal school system of Porto Velho, Rondônia. The research focused on the following questions: How do children with Special Education (PEE) access and remain in Early Childhood Education? What specialized and accessibility services are offered to support educational processes? Do these services meet the needs of these children and the educational work? How does intersectoral collaboration with other policies support educational practices and the child's comprehensive development? How does intersectoral collaboration with other policies support educational practices and the integral development of children? The general objective is to understand the processes of appropriation and implementation of Special Education in public Early Childhood Education schools in Porto Velho, Rondônia. The specific objectives are: a) to understand legal instruments and concrete conditions for inclusion in Early Childhood Education; b) to understand the support and dialogue services available to institutions, families, and health and social assistance policies provided by the municipal school system; c) to understand the progress and challenges of including the Special Education Target Audience in the municipal school system of Porto Velho, Rondônia; d) to discuss the processes of inclusion in Early Childhood Education, its possibilities, and challenges. A qualitative approach was used, with documentary analysis, semi-structured interviews, and participant observation in Early Childhood Education classes as data collection instruments, with field diary records carried out between November 2022 and June 2023. The data were analyzed based on data triangulation and organized into three axes of discussion: the first - implementation of public policies for Special Education from an inclusive perspective; the second - important aspects of the inclusion of children with Special Educational Needs (PEE) in Early Childhood Education in Porto Velho; and the third - daily practice and aspects of the training of professionals in the Municipal Network of Porto Velho-RO. The thesis defended is that educational inclusion presupposes concrete conditions for its implementation, expressed in human resources, physical structure, and materials. Without the provision of such conditions, the weaknesses fall on the teacher, leaving the potential developmental experience that educational processes could provide to children in early childhood education unprotected. We believe that an intentional, planned, and organized process could bridge the gap between legislation and its implementation, resulting in a quality educational process for all children in Porto Velho.

**KEYWORDS:** Special Education; Early Childhood Education; Inclusion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Mapa dos Distritos do Município de Porto Velho – RO.....	93
<b>Figura 2</b> – Escola Centro – Sala de Aula Pré 2 – Início do Ano Letivo 2023.....	152
<b>Figura 3</b> – Escola Centro – Porta da Sala de Aula Pré 1 – 2023.....	153
<b>Figura 4</b> – Escola Centro – Sala de Aula Pré 1 – 2023.....	154
<b>Figura 5</b> – Escola Centro – Sala de Aula Pré 1 – Início do Ano Letivo 2023.....	155
<b>Figura 6</b> – Escola Leste – Parquinho coberto.....	156
<b>Figura 7</b> – Escola Leste – Entrada da sala de aula.....	157
<b>Figura 8</b> – Escola Leste – Sala de Aula/Mesa da Professora.....	158
<b>Figura 9</b> – Sala de Aula Zona Leste – criança PEE realizando atividade manual	159
<b>Figura 10</b> – Refeitório e bebedouro – Escola Zona Sul.....	160
<b>Figura 11</b> – Alunos realizando atividade em sala de aula – Escola Zona Sul.....	161
<b>Figura 12</b> – Atividade da Apostila – Pré 2 no início ano letivo 2023.....	164
<b>Figura 13</b> – SRM na Escola Zona Sul.....	171
<b>Figura 14</b> – SRM na Escola Zona Sul.....	172
<b>Figura 15</b> – Sala de Recursos na Escola Zona Sul.....	1722
<b>Figura 16</b> – Atendimento Individual em SRM da Escola Zona Sul.....	173
<b>Figura 17</b> – Sala de Recursos na Escola da Zona Leste.....	175
<b>Figura 18</b> – Sala de Recursos na Escola Zona Leste.....	176
<b>Figura 19</b> – Sala de Recursos na Escola Zona Leste.....	177

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Principais legislações e documentos norteadores da inclusão.....	28
<b>Quadro 2</b> – Pesquisas acadêmicas em programas de Pós-Graduação rondonienses.....	64
<b>Quadro 3</b> – Pesquisas na Biblioteca Nacional de Dissertações e Teses (BDTD).....	66
<b>Quadro 4</b> – Pesquisas na Base Scielo.....	68
<b>Quadro 5</b> – Categorias temáticas das produções e seus respectivos autores.....	68
<b>Quadro 6</b> – Demonstrativo de Procedimentos de Coleta de Dados.....	87
<b>Quadro 7</b> – Instrumentos de coleta de Dados.....	87
<b>Quadro 8</b> – Sujeitos entrevistados, local de trabalho e função.....	88
<b>Quadro 9</b> – Quadro demonstrativos das Observações em Sala de Aula.....	90
<b>Quadro 10</b> – Detalhamento da quantidade de crianças inclusos matriculados e funcionamento de SRM nas escolas urbanas da Rede Municipal de Porto Velho/2021 .....	91
<b>Quadro 11</b> – Município de Porto Velho-RO: regiões, distritos e localidades.....	94
<b>Quadro 12</b> – Escolas Zona Rural do Município de Porto Velho-RO.....	100
<b>Quadro 13</b> – Instrumentais AEE.....	110
<b>Quadro 14</b> – Legislações.....	112
<b>Quadro 15</b> – Modelos de PEI (Plano Educacional Individualizado) e outros.....	115
<b>Quadro 16</b> – Outros.....	116
<b>Quadro 17</b> – Informações sobre Pessoas com Deficiência.....	137
<b>Quadro 18</b> – Síntese das concepções de inclusão e perspectivas.....	142
<b>Quadro 19</b> – Escolas de Educação Infantil, SRM e Alunos Inclusos na Rede Municipal de Porto Velho-RO (2022).....	140
<b>Quadro 20</b> – Concepção Formação Docente.....	179

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Número de Produções Acadêmicas dos Programas de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> .....	64
<b>Tabela 2</b> – População de 0 a 5 anos no Estado de Rondônia – Ano 2021.....	92
<b>Tabela 3</b> – Crescimento demográfico do município de Porto Velho e do Estado de Rondônia, população rural e urbana – 1920/2019.....	98
<b>Tabela 4</b> – Número de matrículas na Educação Infantil e Anos Iniciais (2021).....	101
<b>Tabela 5</b> – Número de crianças PEE matriculados na Rede Municipal de ensino nos anos 2017-2021.....	102
<b>Tabela 6</b> – Matrículas na Educação Infantil E.M.E.I.E.F Vôo da Juriti (2020).....	105
<b>Tabela 7</b> – Matrícula na Educação Infantil E.M.E.I.E.F. Esperança (2021).....	106
<b>Tabela 8</b> – Serviços de suporte de Educação Especial oferecidos pela Rede Municipal de Porto Velho previsto no PME (2015).....	182

## LISTA DE SIGLAS

**AC** – Acre

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**AM** – Amazonas

**BDTD** – Biblioteca Nacional de Dissertações e Teses

**BEC** – Batalhão de Engenharia e Construção

**BNCC** – Base Nacional Curricular Comum

**BPC** – Benefício de Prestação Continuada

**CAAE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

**CE** – Centro de Educação

**CEMEPE** – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

**CEP** – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos

**CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil

**CRAS** - Centro de Referência de Assistência Social

**CRE** – Coordenadoria Regional de Ensino

**DI** – Deficiência Intelectual

**DIEB** – Diretoria de Educação Básica

**DIEI** – Divisão de Educação Infantil

**DIEES** – Divisão de Educação Especial

**DGP** – Departamento de Gestão de Pessoas

**EDUCANORTE** – Doutorado em Educação na Amazônia

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**IFRO** – Instituto Federal de Rondônia

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**LOAS** – Lei Orgânica da Assistência Social

**MDH** – Materialismo Histórico-Dialético

**MEC** – Ministério da Educação

**MG** – Minas Gerais  
**MP** – Ministério Público  
**NEE** – Necessidades Educativas Especiais  
**NEI** – Núcleo de Educação da Infância  
**PEE** – Público da Educação Especial  
**PB** – Paraíba  
**PEI** – Planejamentos de Ensino Individuais  
**PGEDA** – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia  
**PHC** – Psicologia Histórico-Cultural  
**PI** – Piauí  
**PIB** – Produto Interno Bruto  
**PME** – Plano Municipal de Educação  
**PNAD Contínua** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua  
**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação  
**PPGEEProf** – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
**PPGPsi** – Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
**PPP** – Projeto Político Pedagógico  
**PROAP** – Programa de Apoio Psicopedagógico  
**PVH** – Porto Velho  
**RCRO** – Referencial Curricular do Estado de Rondônia  
**RJ** – Rio de Janeiro  
**RO** – Rondônia  
**RS** – Rio Grande do Sul  
**SciELO** – Scientific Electronic Library Online  
**SE** – Sergipe  
**SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação  
**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação  
**SEMPOG** – Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão  
**SEMASF** – Secretaria Municipal de Assistência Social e da Família  
**SEMUSA** – Secretaria Municipal de Saúde  
**SESAU** – Secretaria de Estado de Saúde  
**SME** – Secretaria Municipal de Educação  
**SUS** – Sistema Único de Saúde  
**SUAS** – Sistema Único de Assistência Social

**SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais  
**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**TDAH** – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade  
**TEA** – Transtorno do Espectro Autista  
**UFCAT** – Universidade Federal do Catalão  
**UFG** – Universidade Federal do Goiás  
**UFOPA** – Universidade Federal do Oeste do Pará  
**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba  
**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFS** – Universidade Federal de Sergipe  
**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos  
**UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria  
**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia  
**Unb** – Universidade de Brasília  
**UNESC** – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
**UNESP** – Universidade Estadual Paulista  
**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas  
**UNICEF** – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância  
**UNIFESP** – Universidade Federal de São Paulo  
**UNIR** – Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2 NORTES PARA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS INCLUSIVOS, DESENVOLVIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 DEFICIÊNCIA E VICISSITUDES LEGAIS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ALGUNS PRECEITOS DA DEFECTOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3 PROCESSOS EDUCATIVOS: INCLUSÃO, JUSTIFICATIVAS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>53</b>
<b>3 CAMINHOS POR OUTROS PERCORRIDOS: PRODUÇÕES SOBRE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO RONDONIENSES.....</b>	<b>62</b>
<b>3.2 PESQUISA BIBLIOTECA NACIONAL DE DISSERTAÇÕES E TESES (BDTD) E BASE SciELO.....</b>	<b>66</b>
<b>3.3 DESCRIÇÃO DOS ACHADOS.....</b>	<b>68</b>
3.3.1 INCLUSÃO: O QUE ACONTECE NAS ESCOLAS.....	69
3.3.2 INCLUSÃO ASPECTOS POLÍTICOS E SUBJETIVOS.....	71
3.3.3 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	75
3.3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	77
3.3.5 CONFECCIONANDO PENSAMENTOS SOBRE OS ACHADOS.....	79
<b>4 DESVELANDO O MÉTODO.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
4.1.1 ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA.....	83
4.1.2 OBSERVAÇÃO.....	84
4.1.3 ENTREVISTA.....	86
<b>4.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....</b>	<b>86</b>
<b>4.3 CAMPO E SUJEITOS DE PESQUISA.....</b>	<b>89</b>
4.3.1 A CIDADE DE PORTO VELHO-RO.....	92
4.3.1.1 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO – RO.....	99

4.3.1.2 ESCOLA DO CENTRO.....	102
4.3.1.3 ESCOLA LESTE SEM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	104
4.3.1.4 ESCOLA LESTE COM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	113
4.3.1.5 ESCOLA SUL.....	105
<b>4.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>107</b>
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>109</b>
<b>5.1 EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....</b>	<b>109</b>
5.1.1 DOCUMENTOS NORTEADORES DA REDE MUNICIPAL EM PLATAFORMA DIGITAL.....	110
5.1.2 A VERSÃO DOS PROFISSIONAIS DOS PROCESSOS INCLUSIVOS	123
<b>5.2 ASPECTOS IMPORTANTES DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO-VELHENSE.....</b>	<b>136</b>
<b>5.3 PRÁTICA COTIDIANA E ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO-RO.....</b>	<b>149</b>
5.3.1 COTIDIANO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	150
5.3.2 RECORTES DA ATUAÇÃO NO AEE EM SRM.....	170
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES.</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS PARTICIPANTES.....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE C – TCLE ADULTOS (TÉCNICO SEMED, TÉCNICO ESCOLA, PROFESSOR DE SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E CUIDADOR)...</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1/TÉCNICO SEMED.....</b>	<b>216</b>
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2/PROFESSOR DE AEE EM SRM.</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA 3/ORIENTADOR OU COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM ALUNOS INCLUSOS SEM AEE EM SRM.....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO I- PARECER DO CEP.....</b>	<b>226</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em minha trajetória pessoal, meu contato com pessoas com deficiência foi apenas pontual. Recordo-me de que, em minha infância, conheci uma jovem com Síndrome de Down. Na época, identifiquei que algo era distinto dos demais adultos, mas não pelos seus traços físicos, e sim em seu comportamento e comentários descontextualizados. O que me marcou, de forma mais acentuada, foram as atitudes dos adultos na situação e, mesmo pequena, perguntei o motivo de a jovem não agir da mesma forma que os demais adultos. A resposta que obtive era que ela diferia e que poderia falar o que quisesse, não teria problema, pois ela não entendia as coisas.

Nessa época, no início da década de oitenta, as pessoas com deficiência, principalmente crianças e jovens, viviam uma época de exclusão social. Pouco tempo depois, lembro-me de conhecer e conviver por alguns anos com um bebê com deficiência física; faltavam-lhe quatro dedos da mão esquerda, porém, a essa criança, era dispensado o mesmo trato que as demais. Os anos se passaram e não me lembro de ter tido outras experiências com crianças ou adolescentes com deficiência, seja na escola, seja no bairro onde residia.

Em meados da década de noventa, iniciei a graduação em Psicologia e, na metade do curso, deparei-me com a questão da deficiência, cursando a disciplina *Psicologia da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*, que tinha uma carga horária prática. Na época, fui designada para o setor de Estimulação Precoce do Hospital de Base Ary Pinheiro, onde fisioterapeutas trabalhavam com bebês com deficiência e me seria proporcionada a possibilidade de ter um contato direto através da observação do atendimento oferecido pelos profissionais às crianças. Na pequena sala improvisada, os bebês se divertiam com sacolas plásticas de supermercados. Com tão pouco, ficavam tão felizes! Lembro-me de, inocentemente, perguntar à fisioterapeuta o motivo de os bebês brincarem com sacolas plásticas. Ela me explicou ser, na maioria das vezes, o único recurso lúdico que as crianças tinham a seu dispor em casa e era também utilizado no ambiente hospitalar, uma vez que o hospital não dispunha de outros materiais. Como essa precariedade me mobilizou! Nenhum recurso lúdico em casa, e a escassez também persistir justamente no setor responsável pela promoção de estímulos.

No final da graduação, no ano de 2000, atuei no Estágio Supervisionado de Psicologia Escolar em uma renomada instituição que atende pessoas com

deficiências, conveniada ao Governo do Estado e à Prefeitura Municipal da cidade de Porto Velho. No local, funcionava uma Clínica-Escola. Na Clínica, havia vários especialistas que atendiam individualmente tanto crianças como adolescentes e adultos. No caso, para os bebês e as crianças pequenas, também havia um serviço de Estimulação Precoce, para o qual as crianças passavam pela triagem e posteriormente encaminhadas, de acordo com cada caso, a profissionais de diferentes áreas: Psicologia, Assistência Social, Fonoaudiologia, Odontologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Na mesma instituição, funcionava uma Escola de Educação Especial, com foco em Deficiência Intelectual e Múltipla, que tinha o denominado Jardim de Infância e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes e Oficinas Profissionalizantes para adultos. Na escola, havia uma Brinquedoteca, com estantes repletas de brinquedos, a maioria deles ainda plastificados. Poucos eram utilizados no dia a dia. A rotina das salas de aula era pouco estimulante, de certa forma silenciosa, na minha leitura, na época, um pouco triste se comparada à concepção pessoal que eu tinha até o momento do que seria um Jardim de Infância. No meu imaginário, associava a educação das crianças com barulhos, movimentos, brincadeiras, fantasias, cantorias, contação de histórias e aprendizado de leitura e escrita. Naquela escola, eram matriculadas apenas crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual e Múltipla, com turmas reduzidas e poucas atividades reduzidas. A impressão que tinha é de que, na instituição, havia uma descrença geral na capacidade de aprendizado daquelas crianças.

Naquela época, já vivenciávamos o paradigma da integração e, nas supervisões de Estágio Supervisionado, discutíamos que poderia existir uma prática profissional focada em um ensino e aprendizagem efetivos, que promovessem o desenvolvimento do potencial e prospectivo dessas crianças. Mas, cada vez que retornava ao Estágio, com discursos e práticas ainda calcados no paradigma da exclusão, em que tentavam me convencer de que a minha empolgação se devia ao fato de ser nova demais ou estar iniciando a carreira – ou, ainda, pelo fato de não ter cursado Pedagogia. No início dos anos 2000, o estado de Rondônia apresentava escassez de profissionais da área de Psicologia para suprir toda a demanda nas diferentes áreas de atuação, e a área de Educação contava com poucos profissionais.

Essa experiência na formação inicial me marcou, pois ali vi nascer o desejo de atuar na área de Educação. Porém, minha intenção era me distanciar ao máximo do

viés individual e clínico e caminhar rumo às perspectivas de intervenções preventivas, coletivas, positivas e potencializadoras, aproximando-me da Psicologia Escolar, após um tímido encontro com perspectivas epistemológicas de cunho crítico.

No ano de 2004, ingressei na Rede Estadual como Psicóloga Escolar, onde permaneci a despeito de outras oportunidades na área de Saúde e Social. Atuei na Educação Básica em escolas que ofereciam Ensino Fundamental e Médio. Naqueles anos, o paradigma da integração vinha cedendo espaço para perspectiva inclusiva e, no ano de 2008, houve a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

No ano de 2008, mais segura e experiente, na prática profissional, realizei uma Pós-Graduação em Psicologia Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que durou dois anos. Momento em que tive contato com a Psicologia Escolar Crítica e com a Psicologia Histórico-Cultural (PHC). A partir daí, comecei a acreditar que as coisas passavam a fazer sentido, pois, até então, as dúvidas decorrentes da prática profissional careciam de respostas. Muitas delas contempladas com esse processo de formação continuada, que continha uma solidez epistemológica distinta do viés fragmentado que havia experienciado em minha formação inicial.

Em seguida, passei a atuar como Psicóloga na Coordenadoria Regional de Ensino (CRE<sup>1</sup>), em Porto Velho, setor da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) que gerencia cerca de cem escolas da capital, Porto Velho-RO e seus distritos. Fui inserida na equipe de Psicologia e, pouco tempo depois, encaminhada para atuar na Educação Especial. O setor era responsável pela interlocução da Secretaria de Estado de Educação com as escolas nos processos inclusivos, instituições especializadas e comunidade escolar.

No ano de 2010, ingressei no Mestrado Acadêmico em Psicologia (PPGPsi). Assim, enquanto aluna e servidora, precisaria realizar uma pesquisa que tivesse relação com minha prática profissional. Como atuava na Educação Especial, vivenciando em meu cotidiano a realidade local dos processos inclusivos, a pesquisa que desenvolvi abordou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (Fontes, 2012) em uma escola da Zona Leste de Porto Velho-RO.

---

<sup>1</sup> Atualmente, denominada Superintendência de Ensino.

Ao concluir o Mestrado no ano de 2012, surgiu a oportunidade de trabalhar na única Escola de Educação Especial da Rede Estadual de Rondônia. Essa escola, naquela época, tinha como clientela crianças surdas na Educação Infantil e adolescentes/adultos com Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas, Transtorno Global do Desenvolvimento e Surdos matriculados nas séries Iniciais do Ensino Fundamental. No final de 2013, extinguiu-se a Educação de Surdos com a implantação de uma Escola Bilíngue da Rede Municipal, para onde as crianças e adolescentes surdos foram encaminhados. Desde então, a escola vem passando por uma fase de reestruturação, tanto pela progressiva redução de alunos, com a ampliação dos processos inclusivos desde a implementação da política inclusiva (Brasil, 2008), quanto pela política de progressão automática. Em relação a esses fatos, vale salientar que, até o momento, muitas pessoas acessam a escola pela sua relevância no contexto histórico portovelhense – e, na época de sua implantação, era um dos poucos locais de atendimento a esse público. Hodiernamente, recebe pessoas em busca de informações e direcionamentos.

Durante o período de atuação na escola, simultaneamente, dediquei-me por nove anos à docência na área de Psicologia Escolar, em um Centro Universitário privado da cidade, ministrando aulas teórico-práticas de Psicologia Escolar, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia da Pessoa com Deficiência. Com essa experiência, pude conhecer várias outras escolas da Rede Municipal, Estadual e Instituições Especializadas conveniadas ao serviço público através da execução da parte prática das disciplinas e da supervisão de estágio. Foi possível ampliar o olhar para a realidade local e ter uma maior clareza das possibilidades de inserção do Psicólogo Escolar e de contribuições nos processos de escolarização e inclusão escolar.

No início de 2021, com nosso ingresso no Doutorado em Rede (PGEDA/EDUCANORTE), buscamos investir na ideia de desvelar alguns aspectos da interseção da Educação Infantil com a Educação Especial na Amazônia rondoniense, na cidade de Porto Velho. Apesar do direito e obrigatoriedade da educação infantil para crianças de quatro e cinco anos, o que torna a oferta uma obrigação do Estado, faz-se necessário transpor outros obstáculos, os relativos à permanência e aquisição do conhecimento escolar dessas crianças, especificamente.

Esses obstáculos dizem respeito a toda a estrutura necessária para a efetividade da inclusão. A partir de nossa prática profissional, notamos que os

processos educativos de pessoas com deficiência são, em muitos momentos, marcados pelo acesso tardio à escola, longos períodos de evasão e uma qualidade que ainda é insuficiente.

As crianças público-alvo da Educação Especial já iniciam sua escolarização com muitas desvantagens, se comparadas a seus pares de mesma faixa etária. Desvantagens estas em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que se confirma através do trabalho de Correia e colaboradores (2020), que discorrem sobre dados inclusivos na Amazônia Ocidental. Os autores afirmam que o acesso do PEE tem sido mais significativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não tem sido tão grande na Educação Infantil, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nem no Ensino Médio.

Faz-se ainda necessário considerar que a Educação Infantil, ao atender as crianças pequenas, comporta um perfil distinto das demais etapas da Educação Básica. Como apontado por Craidy e Silva (2001, p. 13), implica educar e cuidar, diferenciando-se dos demais níveis e modalidades de ensino. No caso da criança Público da Educação Especial (PEE), os processos educativos guardam estreitas relações com as demandas de atendimento na área de Saúde e Assistência Social, considerando o contexto de desenvolvimento e situação de cada criança.

Esses pressupostos influenciaram sensivelmente nosso objeto de estudo e desencadearam algumas questões: como acontece o acesso e a permanência na Educação Infantil? Quais serviços especializados e de acessibilidade são oferecidos às crianças pela Rede Municipal de Ensino para subsidiar a escolarização? Os serviços oferecidos atendem às necessidades das crianças Público da Educação Especial (PEE) e do trabalho educativo? De que forma acontece a intersetorialidade com as áreas de saúde visando a subsidiar a prática educativa e o desenvolvimento integral da criança?

Dessa maneira, o trabalho teve como objetivo geral compreender os processos de apropriação e execução da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas públicas de Educação Infantil, em Porto Velho-RO. A partir do objetivo geral, foram definidos os específicos: a) conhecer instrumentos legais e condições concretas de inclusão na Educação Infantil; b) conhecer os serviços de suporte e interlocução acessível às instituições e familiares com as políticas de saúde e assistência social disponibilizados pela rede municipal; c) compreender os avanços e desafios da inclusão escolar da criança da educação infantil, Público-Alvo da

Educação Especial na rede municipal de Porto Velho-RO; d) discutir processos de inclusão na Educação Infantil e apontar possibilidades e desafios a serem superados.

Defendemos a tese de que a inclusão escolar pressupõe condições concretas de sua execução expressas em recursos humanos, estrutura física e materiais. Sem a provisão de tais condições, as fragilidades recaem sobre o professor, deixando desguarnecida a potencial experiência desenvolvimental que os processos educativos poderiam proporcionar às crianças da Educação Infantil.

O texto está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos a introdução, em que se justifica a escolha pelo tema, apresentam-se o problema, os objetivos e a tese defendida. Na segunda, discutem-se os principais conceitos abordados: processos inclusivos, ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças Público da Educação Especial (PEE). Na terceira seção, é apresentado o Estado do Conhecimento (Romanowski; Ens, 2006) das produções sobre a temática, e a quarta seção aborda o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados, procedimentos, campo e participantes da pesquisa.

A apresentação dos dados e a discussão são feitas na quinta seção, organizando-se em três eixos que se constituíram em subseções. A primeira subseção discute a execução de políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Porto Velho-RO, a partir de documentos norteadores, tanto nacionais como do estado e do município de Porto Velho. O segundo eixo trata das especificidades da inclusão escolar de crianças PEE em de Porto Velho-RO. O terceiro eixo trata da prática cotidiana e aspectos da formação dos profissionais que atendem crianças PEE da Rede Municipal de Porto Velho-RO. Nosso objetivo é que os resultados que apresentaremos possam contribuir com o planejamento e implementação de políticas públicas voltadas para o atendimento.

Na próxima seção, serão elencados elementos norteadores para a compreensão dos processos inclusivos, de desenvolvimento, ensino e aprendizagem das crianças PAEE, constituindo uma seção teórica que subsidia o texto.



## **2 NORTES PARA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS INCLUSIVOS, DESENVOLVIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Com o objetivo de ampliar a compreensão dos processos inclusivos, apresentamos, nesta seção, a concepção de deficiência, vicissitudes legais do processo de inclusão escolar, bem como alguns pressupostos sobre desenvolvimento e defectologia nas subseções que seguem.

### **2.1 Deficiência e vicissitudes legais do processo de inclusão escolar**

De acordo com dados estatísticos, pelo menos 10% das crianças nascem ou adquirem algum tipo de deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial com repercussão no desenvolvimento neuropsicomotor. Desse quantitativo, cerca de 70% a 80% das sequelas podem ser evitadas ou minimizadas por meio de condutas e procedimentos simples de baixo custo e de operacionalização com diagnóstico oportuno, bem como medidas preventivas adequadas em todos os níveis de atenção à saúde (Brasil, 2018a).

As deficiências podem ser inatas ou adquiridas. Perin (2010) discorre a respeito de alguns fatores que podem ser pré-natais, perinatais e pós-natais. Nos fatores pré-natais, observa-se: alteração de genética, questões ambientais relacionadas à saúde da gestante, processos infecciosos, microcefalia, hidrocefalia, desnutrição, alcoolismo, fumo, uso de remédios e exposição à radiação. Os fatores perinatais: prematuridade, baixo peso ao nascer, problemas de parto (partos demorados, circular de cordão, parto pélvico), icterícias graves por incompatibilidade sanguínea, infecções, hemorragia cerebral, uso de fórceps e anoxia (falta de oxigênio). Os fatores pós-natais: prematuridade, deficiência alimentar (desnutrição), infecções agudas, parasitoses intestinais, doenças metabólicas, problemas emocionais (privação de afeto e de estímulos) (Perin, 2010).

As crianças PEE de zero a seis anos também são alvo de outras políticas públicas; dentre as mais importantes, destacamos as de saúde, assistência social e educação. No entanto, como nosso trabalho é focado nos aspectos educativos, não nos ateremos nem nos aprofundaremos na área de assistência social. Porém, mencionaremos, minimamente, aspectos relevantes da saúde, ao final desta seção.

A educação consiste em um dos direitos fundamentais<sup>2</sup> e é regulamentada por um vasto cabedal legislativo, que constitui as políticas públicas de educação. Teixeira (2002) conceitua as políticas públicas como diretrizes de ação do poder público, que consistem em regras e procedimentos para mediar a relação com a sociedade. Elas se explicitam e se formulam em documentos orientadores para aplicação de recursos públicos, que nem sempre são compatíveis com as ações desenvolvidas, posto que também revelam omissões que tratam de orientações dos ocupantes dos cargos gestores do executivo (Teixeira, 2002).

As políticas traduzem o processo de elaboração, implantação e resultado, expressam as formas de exercício de poder político e envolvem poder, conflitos nos processos decisórios e distribuição de custos e benefícios sociais. Por se tratar de relações que envolvem projetos e interesses diferenciados – e até contraditórios –, as políticas precisam ser legitimadas para serem eficazes (Teixeira, 2002).

A inclusão de crianças público-alvo na Educação Especial se insere nessa situação, haja vista que as políticas de inclusão escolar são executadas a partir do contexto social, atravessadas pela realidade, cultura, momento histórico e condutas diversas do poder executivo. Na atualidade, vivenciamos o paradigma inclusivo, precedido pelos paradigmas de integração, segregação e exclusão, conforme mencionado por Zavareze (2009).

Esse paradigma, originado no século XX, após o advento da 2ª Guerra, por meio da qual muitos soldados que adquiriram deficiência passaram a exigir tratamento igualitário, não se resignando a um paradigma segregador. Logo em seguida, na década de 60, movimentos sociais nos Estados Unidos e Inglaterra passaram a lutar também nessa direção: a vertente americana lutando pelas conquistas de direitos civis; e a inglesa na formulação de um arcabouço teórico da compreensão social da deficiência, redefinindo a forma de compreendê-la a partir da maneira como as pessoas tratam aqueles que a possuem (Bonfim, 2024).

No atual vasto e diversificado arcabouço legislativo, a inclusão escolar é garantida por pressupostos basilares contidos na Constituição Brasileira (Brasil, 2016 a), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 2020) e Lei Brasileira da Inclusão – LBI (Brasil, 2015). Dentre alguns dispositivos secundários que as complementam nas mais diversas especificidades, destacamos a Emenda

---

<sup>2</sup> Um direito fundamental é aquele inerente à proteção do princípio da dignidade humana, sendo inalienável, ou seja, não pode ser transferido, ignorado, desfeito e negociado (Fachini, 2022, *on-line*).

Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009b), Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018b) e o Plano Novo Viver sem Limites (Brasil, 2023). Mencionamos, ainda, outros dispositivos delas emanadas que as complementam nas especificidades – incluindo alguns dispositivos locais, temática deste trabalho – expostos no Quadro 1, o qual foi organizado cronologicamente.

**Quadro 1** – Principais legislações e documentos norteadores da inclusão

<b>Ano</b>	<b>Marco Legal</b>	<b>Temática</b>	<b>Âmbito</b>
1988	Constituição Federal (Brasil, 2016a)	Constituição da República Federativa do Brasil	Federal
1990	Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990)	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente	Federal
1990	Declaração de Jomtien (UNICEF, 1990)	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Internacional
1993	Lei nº 8.742/1993 (Brasil, 1993)	Lei Orgânica Da Assistência Social – LOAS)	Federal
1994	Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998)	Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial	Internacional
1994	Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994)		Federal
1996	Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Federal
1999	Convenção de Guatemala (Brasil, 2001)	Acordo interamericano que tem como objetivo eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência e promover a sua integração na sociedade	Internacional
2001	Resolução nº 02/2001 (CNE, 2001)	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	Federal
2002	Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002b)	Lei de Libras	Federal

2002	Portaria nº 2.678/2002 (Brasil, 2002)	Diretrizes do Braille	Federal
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a)		Federal
2008	Decreto nº 7.611/2008 (Brasil, 2008b)	Dispõe sobre a Educação Especial e AEE	Federal
2008	Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008c)	Dispõe sobre o AEE	Federal
2009	Resolução nº 05/2009 (Brasil, 2009a)	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	Federal
2009	Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009b)	Previsão da obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos	Federal
2009	Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009c)	Promulga Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007	Federal
2009	Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009d)	Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial	Federal
2010	Nota Técnica nº 19/2010 (Brasil, 2010)	Trata da disponibilização de profissionais de apoio para o PEE	Federal
2011	Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011a)	Decreto do Atendimento Educacional Especializado – AEE	Federal
2012	Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2015)	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Federal
2013	Nota Técnica nº 24/2013 (Brasil, 2013b)	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012	Federal
2013	Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013a)	Dispõe sobre a formação de profissional e dá outras providências	Federal
2014	Decreto nº 8.368/2014 (Brasil, 2014a)	Regulamenta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Federal

2014	Nota Técnica nº 04/2014 (Brasil, 2014b)	Orientação sobre documentos comprobatórios de alunos PEE no Censo Escolar	Federal
2014	Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014c)	Plano Nacional de Educação	Federal
2015	Declaração Incheon (UNESCO, 2015)	Educação 2030: rumo a educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos	Internacional
2015	Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015)	Estatuto da Pessoa com Deficiência	Federal
2015	Lei nº 2.228/2015 (Porto Velho, 2015)	Plano Municipal de Educação	Municipal
2017	Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018b)	Documento normativo baseado na Lei nº 13.415/2017 e Resolução nº 02/2017	Federal
2019	Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019)	Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica	Federal
2020	Referencial Curricular de Rondônia – Educação Infantil (Rondônia, 2020)	Implementação da BNCC no Estado de Rondônia	Estadual
2023	Lei nº 11.793/2023 (Brasil, 2023)	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite	Federal

Fonte: elaborado pela autora.

Não é nossa intenção nesta seção discorrer pormenores de cada um desses documentos, mas, de forma sucinta, discorrer sobre alguns que subsidiam, de modo geral, os direitos das crianças PEE.

Trataremos dos aspectos constitucionais e, em seguida, a respeito dos principais documentos na área de Educação. Posteriormente, procuraremos a nos ater a três documentos: o Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e o Plano Viver sem Limites (Brasil, 2023), os quais legislam sobre os direitos das pessoas com deficiência que dizem respeito às crianças e aos processos educativos. Tal panorama compõe pressupostos que regem a inclusão escolar das crianças na Educação Infantil.

A primaz de todas as legislações é a Constituição Federal (Brasil, 2016a). Com 36 anos de vigência, foi promulgada na época em que prevalecia o paradigma de integração das pessoas com deficiência. Porém, nela, já eram resguardados alguns princípios basilares na construção das legislações posteriores. Aliás, nela, foi estabelecida uma corresponsabilidade da União, Estados e Municípios, a fim de garantir e proteger o direito dessas crianças e protegê-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. São assegurados direitos fundamentais, atendimento prioritário. Também são previstos atendimentos especializados nas áreas de Saúde e Educação<sup>3</sup>. Na área de Assistência Social, concede o Benefício de Prestação Continuada (BPC)<sup>4</sup> para crianças de baixa renda – e implementa, ainda, a questão da acessibilidade.

No ano de 2009, através da Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009b), a Educação Infantil é incorporada na Educação Básica e estende a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos – era anteriormente devida a partir do Ensino Fundamental, especificamente mediante os 6 anos. A Emenda também prevê às crianças a provisão de material didático e assistência à saúde; assegura, ainda, o padrão de qualidade e equidade entre as crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 2020), promulgada em 1996, em seu teor, prescreve, em seu artigo quatro, além da obrigatoriedade da Educação Básica, o assegurar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao PEE, preferencialmente na rede regular de ensino, além de prever que o serviço seja oferecido em um local próximo à casa do aluno.

No ano de 2008, a Educação Especial é regulamentada de uma forma mais condizente com a perspectiva atual, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento delimita o público-alvo da Educação Especial como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, visando à promoção do acesso, à participação e à aprendizagem nos sistemas de ensino. Ele

---

<sup>3</sup> O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é garantido, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 2016a).

<sup>4</sup> Benefício previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (Brasil, 1993), que garante a proteção e o amparo à pessoa com deficiência através da percepção do benefício mensal de 1 (um) salário-mínimo para aqueles que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família. No dia 20/12/2024, houve uma alteração no BPC, no pacote de corte de gastos do Governo Federal, restringindo o benefício a pessoas com deficiência moderada ou grave.

garante a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; o AEE, em continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Prevê a participação da família e da comunidade, bem como a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação – e, ainda, a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

No ano de 2011, é emitido o Decreto do AEE (Brasil, 2011a) que o conceitua como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Tais recursos visam a fomentar a eliminação das barreiras de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008). Suas atividades se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula do ensino regular, não sendo substitutivas à escolarização. Elas remetem à disponibilização de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, bem como ajudas técnicas, tecnologia assistiva, dentre outras situações.

Tal atendimento deve estar articulado à proposta pedagógica do ensino regular e deve ser ofertado de forma complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008). Além de sinalizar o AEE, que destacamos anteriormente, a LDB prescreve que o município é responsável pelo estabelecimento de diretrizes norteadoras do currículo pautadas na BNCC.

Três anos depois, foi promulgado o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014 c), o qual, na Meta 4, prevê a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos. Implantação de Salas de Recursos, garantir atendimento educacional especializado e a articulação com ensino regular; acompanhar e monitorar o acesso à escola e AEE, bem como a permanência e desenvolvimento escolar dos alunos PEE beneficiários dos programas de transferência de renda.

O PNE prevê, ainda, a formação continuada para professores quanto ao AEE, acompanhamento e monitoramento do acesso, permanência e desenvolvimento dos alunos PEE, além da ampliação das equipes de profissionais para atendimento à demanda de seus processos de escolarização. Trata, também, da necessidade de

promoção da articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar (Brasil, 2014c).

No ano de 2018, foi homologada a Base Nacional Curricular Comum. Por sua vez, trata, de forma sucinta, da Educação Infantil, estabelecendo dois eixos principais como orientadores do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos: interações e brincadeiras. A partir desses dois eixos, emanam-se os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018b).

Em seguida, descrevem-se cinco Campos de Experiência, nos quais estão distribuídas o que conhecemos como disciplinas tradicionais. Os campos são: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo, existem objetivos a serem alcançados, sendo descritos como balizadores, e não como pré-requisito para o Ensino Fundamental (Brasil, 2018b).

A partir da BNCC, o estado elaborou o Referencial Curricular de Rondônia – RCRO (Rondônia, 2020), o qual traz algumas adaptações à realidade local, contudo de maneira tímida. Com a abrangência de aplicabilidade a todo estado, composto por 52 municípios, teve a elaboração a cargo da Secretaria de Estado de Educação, pelo fato de sua jurisdição abarcar o Conselho Estadual de Educação, a quem todos os Conselhos Municipais se subordinam.

O documento conceitua a Educação Especial de forma vaga, contemplando, em duas páginas, conceitos genéricos, porém sem haver uma especificação prática da execução da inclusão escolar nesse segmento. Isso tanto em relação aos serviços a serem desenvolvidos quanto no que tange às equipes multidisciplinares, profissionais de apoio e ações de acessibilidades, extremamente salutares nesse processo.

Não se conceituam as deficiências ou os recursos pedagógicos, adaptações de acessibilidade na estrutura física, nem mesmo se descreve como seria, minimamente, o atendimento educacional especializado dessa modalidade com adequação à faixa etária, visto que menciona apenas as necessidades da flexibilização curricular e do diagnóstico precoce.

Porto Velho, ao adotar o Referencial Curricular do Estado de Rondônia – RCRO (Rondônia, 2020), não sistematizou um documento coerente com o contexto municipal, repassando a efetivação e eventuais responsabilidades de adequações para cada escola, a fim de procederem às adequações à realidade institucional nos Projetos Político-Pedagógicos, em forma de um único documento com referência ao município.

Outro documento relevante, elaborado pelo município, é o Plano Municipal de Educação (2015-2024) da cidade de Porto Velho/RO (Porto Velho, 2015). Esse documento, ao tratar da Educação Especial, salienta alguns serviços específicos pertinentes à Educação Especial a serem executados em toda a Rede Municipal, a qual atende Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental. Dentre os elencados, estão: acompanhamento psicopedagógico, Programa de Apoio Psicopedagógico (PROAP), Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Educação Inclusiva, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue. Na parte diversificada, há uma propositiva de oferta de atendimentos<sup>5</sup> nas áreas de Natação, Educação Artística, Educação Religiosa, Musicalização e Atendimento Psicológico, quando necessário (Porto Velho, 2015).

Em relação à Educação Infantil, o Plano apresenta dados estatísticos sobre a população infantil da cidade e oferta de vagas na época. Reconhece a crescente oferta de vagas de 4 a 6 anos e a escassez de vagas de 0 a 3 anos. O documento cita que não são oferecidas vagas suficientes a esse segmento, todavia discute a opção das famílias por serviços privados, o que reduz a demanda. Menciona como uma demanda até o final da vigência do Plano ofertar a Educação Infantil para 36% da população (Porto Velho, 2015).

Também, no ano de 2009, foi promulgado o Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009c), o qual instituiu a Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência, assinado pelo Brasil, em Nova York, em 2007. Nesse documento, são preconizados muitos aspectos pertinentes à inclusão de forma geral. Dentre os itens

---

<sup>5</sup> Todos os atendimentos descritos no Plano Municipal de Educação, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2022), no quinquênio 2017-2021, não foram executados, exceto nos anos de 2017 e 2018, sendo oferecidos 19 e 15 atendimentos de natação terapêutica, com extinção em 2019.

nele contidos, destacamos a concepção de adaptação razoável e o desenho universal, presentes no Artigo 2º:

[...] “Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; “Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (Brasil, 2009c).

Outro destaque merecido se encontra no Artigo 5º, que versa sobre variadas questões. Dentre elas, a necessidade da criação de um arcabouço de medidas contra discriminação, para que sejam desenvolvidos serviços compatíveis ao desenho universal e propiciar informação a respeito da assistência e serviços de apoio. E que, ao elaborar e implementar legislações e políticas, considerem-se elementos contidos na Convenção de Nova York.

Ao tratar da Educação, o Artigo 24 preconiza o pleno e máximo desenvolvimento, com devidas adaptações e apoios imprescindíveis. Na área da Saúde, o Artigo 25 trata da oferta de serviço de saúde necessário em decorrência da deficiência tanto no diagnóstico e intervenção precoce quanto na oferta de serviços de prevenção e redução de deficiências adicionais, tendo previsão para avaliação multidisciplinar para intervenção precoce.

Outra legislação federal que resguarda o direito à inclusão na Educação Infantil é a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015; Torques, 2015), que aborda uma série de direitos em diferentes áreas e políticas que se interseccionam e que acompanham a pessoa com deficiência por toda a vida. Publicada em julho de 2015, não substitui outras legislações específicas ou tratados internacionais dos quais o Estado brasileiro é signatário. Seus primeiros artigos tratam, especificamente, da concepção legal de deficiência, prevendo a avaliação e a forma de sua realização:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III – a limitação no desempenho de atividades;
- e IV – a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

§ 3º O exame médico-pericial componente da avaliação biopsicossocial da deficiência de que trata o § 1º deste artigo poderá ser realizado com o uso de tecnologia de telemedicina ou por análise documental conforme situações e requisitos definidos em regulamento (Parágrafo acrescido pela Lei nº 14.724, de 14/11/2023).

Alguns dos aspectos elencados para a aplicabilidade dessa legislação são descritos no Artigo 3º; os que possuem uma interlocução direta com nossa temática são: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva ou ajuda técnica, barreiras, comunicação e profissional de apoio escolar, com as definições a seguir elencadas:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros,

[...]

V – comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI – adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

[...]

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;  
[...] (Brasil, 2015).

Essas definições contidas na LBI (Brasil, 2015; Torques, 2015) são, de fato, basilares para o processo inclusivo e precisam estar demarcadas na inclusão escolar em toda a Educação Básica, o que inclui os processos educativos das crianças da Educação Infantil. A Lei prossegue nos artigos subsequentes, tratando da prioridade devida às pessoas com deficiência, da prioridade e dos princípios da habilitação e reabilitação.

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência. Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

- I – diagnóstico e intervenção precoces;
- II – adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;
- III – atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;
- IV – oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;

Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos:

- I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;
- II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;
- III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;
- IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços (Brasil, 2015).

Trata, ainda, a respeito da prioridade na efetivação de direitos, bem como do desenvolvimento de potencialidades. No item da habilitação e reabilitação, deparamo-nos, no Artigo 14, com um objetivo de desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões, tendo suas diretrizes bem claras nos incisos de I a IV do Artigo 15; tal Artigo, a propósito, inicia-se com a diretriz de diagnóstico e intervenção

precoce. Já o Artigo 16 garante esses serviços e o apoio técnico e profissional, com capacitação continuada. O Artigo 17 atribui ao SUS (Sistema Único de Saúde) e ao SUAS (Sistema Único de Assistência Social), sem especificar qual serviço, a demanda de prestar informações a respeito das políticas públicas de habilitação e reabilitação.

Desta forma, pelo fato de estarem asseguradas a atenção da pessoa com deficiência na área de Saúde, no Artigo 18, e a atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, determina, ademais, que as ações e serviços de saúde devem assegurar o diagnóstico, intervenção precoce por equipe multidisciplinar e atendimento psicológico, inclusive para os familiares e atendentes pessoais.

Pelo prescrito nas legislações, as crianças, enquanto alvo das políticas públicas como um todo, devem ter acesso ao diagnóstico e demais serviços necessários, sendo assegurado, inclusive, o atendimento psicológico tanto para a criança quanto para os familiares e os atendentes pessoais.

Em seguida, descreve-se a respeito do direito à Educação, no qual se prevê, no Artigo 28, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como aprimorá-lo com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena. Outro aspecto também elencado é a presença de um projeto pedagógico institucionalizado de AEE e demais serviços necessários para atender às características dos estudantes.

Dentre outras providências, enfatizamos a adoção de medidas individualizadas e coletivas e planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. Também são previstas a adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

São mencionados, além disso, o acesso das pessoas com deficiência aos jogos, atividades recreativas, esportivas e de lazer no sistema escolar – e que os ambientes escolares sejam acessíveis, ofereçam profissionais de apoio escolar. Em seu último inciso, prescreve a articulação intersetorial na implementação de políticas

públicas. Aliás, em tal quesito, afirma que toda a esfera pública, independentemente da gestão e área de execução das políticas públicas, o exerça para o bem comum das pessoas com deficiência, através do diálogo e estabelecimento de parcerias.

Ainda de âmbito geral, no ano de 2023, foi reeditado o Plano Viver Sem Limites<sup>6</sup> do Governo Federal, atualmente denominado Novo Viver sem Limites, por intermédio do Decreto n.º 11.793/2023 (Brasil, 2023), o qual tem a finalidade de promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, tendo por executor o Governo Federal, em parceria com Estado, Municípios e sociedade civil. Dentre outras coisas, garante o acesso das pessoas com deficiência aos produtos, serviços e equipamento, à identificação da deficiência em momento oportuno e carrega a interseccionalidade<sup>7</sup> como componente constitutivo das identidades de pessoas. Para que esse plano aconteça, faz-se necessária a adesão voluntária, que será condicionante ao recebimento de recursos relacionados ao Plano.

Art. 5.º A participação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal no Novo Viver sem Limite ocorrerá por meio de termo de adesão voluntária, que será condicionante ao recebimento de recursos relacionados ao Plano.

Art. 6.º Para a execução do Novo Viver sem Limite, poderão ser realizados repasses, fundo a fundo, convênios, contratos de repasse, termos de execução descentralizada, acordos de cooperação, termos de fomento, termos de colaboração e outros instrumentos congêneres com órgãos e entidades da administração pública federal, municipal, estadual e distrital (Brasil, 2023).

Em um documento complementar, intitulado Cartilha orientativa para os entes federados (Brasil, 2024), o Ministério de Direitos Humanos e Cidadania explicita, detalhadamente, as ações voltadas para as pessoas com deficiências, a serem realizadas por cada Ministério, tendo ações executadas pelo Ministério da Educação e em outros Ministérios em interlocução com os processos educativos.

---

<sup>6</sup> Plano lançado em 2011, através do Decreto nº 7.612/2011. Foi emitido pela Presidenta Dilma Roussef, no primeiro ano de seu mandato, sendo revogado, parcialmente, em 2019, devido à reorganização ministerial por parte do Governo Federal. Após essa revogação parcial do Plano, houve um hiato, sendo reeditado com a nomenclatura Novo Viver Sem Limites, emitido no primeiro ano do atual mandato do Presidente Lula (2022-), o que pode caracterizar o plano como uma política de governo, e não de Estado, devido à sua nítida descontinuidade.

<sup>7</sup> De acordo com Ignácio (2020), o termo *interseccionalidade* é um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias.

Informação de outro documento denominado Política Nacional Intersetorial da Primeira Infância ressalta a questão da necessidade de investimentos na primeira infância e o direito de a criança ser prioridade absoluta do Estado, ao assegurar-lhe uma vida saudável. Destaca alguns pontos, como: 1) direito das crianças; 2) infância relevante do desenvolvimento como um todo com impacto a toda existência; 3) demanda social do atendimento à primeira infância, como a necessidade da realocação de mães, pais e responsáveis ao mercado de trabalho, tendo como direito a assistência gratuita em creches; 4) valor educativo e o impacto positivo formando base estruturante, e seus efeitos são constatados no Ensino Fundamental e impactam o salário na vida adulta; 5) justiça social e políticas sociais que oferecem cuidados educacionais de qualidade na primeira infância promovem a equidade social e formam uma sociedade mais justa (Todos pela Educação e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2019).

O documento aponta um cenário alarmante e é traçado a partir de três perspectivas, quais sejam: Educação, Saúde e Assistência Social. Na área da Educação, aborda a questão do maior acesso apenas na faixa etária obrigatória, de 4 a 6 anos, sendo que o acesso à creche por crianças mais pobres é significativamente mais restrito que por crianças mais ricas. Quanto à qualidade, ao se mensurar a infraestrutura, considerando aspectos, como água, esgoto, parque infantil, banheiro infantil adequado, são computados índices de 50% de inadequação de creches e 30% das pré-escolas (Todos pela Educação e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2019).

Outrossim, são destacados os desafios ao atendimento integral e integrado da infância, havendo ênfase para: falta de definição clara do que seja um atendimento de qualidade, ausência de condições técnicas e financeiras para um atendimento adequado e ausência de organização de ações em prol da primeira infância para apoio dos Estados e município (Todos pela Educação e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2019).

Dentre as ações articuladas, salientamos, especificamente, o direito à saúde das crianças PEE da Educação Infantil. Apesar de estarem contidos no rol dos documentos da área da saúde com outro vasto acervo, o qual não nos atemos, reportamo-nos às garantias essenciais.

Na execução das políticas de saúde, as ações e serviços para as crianças se dão através da Atenção Integral à Saúde da Criança, que é coordenada pela Atenção Básica (AB), que faz parte da porta de entrada do SUS, mediante o acesso e

acolhimento universal e o exercício da clínica, a partir da valorização da relação com o usuário. A função central das equipes de AB é acolher, escutar e oferecer resposta adequada, capaz de resolver a maioria dos problemas de saúde e/ou de reduzir danos e sofrimentos da população, ainda que a resposta seja ofertada em outros pontos de atenção da rede. Os encaminhamentos para especialistas, por exemplo, ocorrem após a necessidade identificada, por meio das investigações do problema pelos profissionais e apenas se esgotados os recursos disponíveis desse nível de atenção (Brasil, 2018a).

A identificação de sinais iniciais de problemas que possam indicar um diagnóstico precoce possibilita a instauração imediata de intervenções extremamente importantes, uma vez que os resultados positivos em resposta a terapias são tão mais significativos quanto mais precocemente instituídos. A maior plasticidade das estruturas anátomo-fisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida e o papel fundamental das experiências de vida de um bebê, para o funcionamento das conexões neuronais e para a constituição psicossocial, tornam esse período um momento sensível e privilegiado para intervenções (Brasil, 2018a).

A imaturidade, inclusive imunológica, associada a condições de vida desfavoráveis, relacionadas à ausência de saneamento básico, de segurança alimentar e nutricional, de situações de violência intrafamiliar, de baixa escolaridade materna, além de condições específicas das populações vulneráveis, baixo acesso e qualidade dos serviços de saúde, educação e assistência social, dentre outros, são determinantes, não apenas de maior morbidade e mortalidade, mas de riscos ao pleno desenvolvimento dessas crianças (Brasil, 2018a).

Há crianças que nascem com problemas que poderão gerar limitações no desenvolvimento em diferentes áreas e com intensidades variadas, esses se diferenciam dos outros tipos de problemas pela natureza de seus sinais e sintomas, pelas formas de tratamento e pelas possibilidades de intervenção no sentido de gerar ou não deficiências nos seus portadores. Mesmo em crianças muito pequenas, é possível perceber se está existindo algum dano ao processo evolutivo, como sinais de alerta aos distúrbios de desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida (Perin, 2010, p. 4).

A identificação precoce é uma alternativa indispensável. O estímulo precisa iniciar logo nos primeiros meses, a fim de que os problemas não se intensifiquem, e os danos à evolução sejam minimizados tanto física quanto psicologicamente. A finalidade da estimulação precoce deve ser que a criança gere sua própria

personalidade, sua situação familiar e social. As técnicas para desenvolver estímulo adequado são variadas, mas devem responder a um plano ou programa, que, de forma geral, auxilie no desenvolvimento infantil, abordando desde aspectos educacionais até atividades de vida diária e socioafetivos (Perin, 2010).

Os serviços consistem em: Estimulação Auditiva, Estimulação Visual, Estimulação da Função Motora, Estimulação da Função Manual, Estimulação de Habilidades Cognitivas e Sociais, Estimulação da Motricidade. É mencionada, ainda, a grande relevância das Tecnologias Assistivas e o Brincar, o qual pode ser um meio para alcançar os objetivos da Estimulação Precoce (Brasil, 2016), efetuada por profissionais da área de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Pedagogia, Terapia Ocupacional, Psicologia (Perin, 2010).

Dentre os especialistas, na área educacional, a Lei nº 13.935/2019, uma luta de quase uma década dos profissionais de Psicologia, trata da implementação dos serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de Educação Básica. Em se tratando especificamente do serviço de Psicologia na Educação Básica, o Conselho Federal de Psicologia (2019, p. 49-50) propõe como um dos eixos de atuação a inclusão escolar:

Além do exposto, é importante destacar que o profissional pode desenvolver ações como: acompanhamento de estudantes visando à inclusão e permanência com qualidade de todos e todas no contexto escolar; participação na articulação de serviços para o atendimento do estudante com deficiência, na busca da garantia de seu direito à educação, a saúde e a assistência social; mobilização de encontros e participação em reuniões com docentes e outros profissionais, visando a auxiliar a equipe de docentes da escola na construção do planejamento educacional para a(o) estudante com deficiência; reflexão e adequação do processo de avaliação psicopedagógica; inserção de discussão e possibilidades de atuação nos Projetos Políticos Pedagógicos, contribuindo com a construção do plano da escola e desenvolvendo programas e outras situações para promover a apropriação do conhecimento por todos alunos.

No âmbito de Porto Velho, o Plano de cargos e salários (Porto Velho, 2009) estabelece, em seu quadro de especialistas, corpo técnico-pedagógico (administração, supervisão e orientação educacional), biblioteconomistas, nutricionistas, psicólogos e técnicos em informática, no anexo I, e, no Anexo V, computa os cargos de forma geral no quantitativo de 1050, sem delimitar a quantidade de cada um deles – e sem estabelecer claramente os critérios de lotação.

Diante desse panorama, concordamos com Bonfim (2024), quando afirma que, a despeito da legislação, há de se considerar um grande distanciamento entre as normas legais e a sua divulgação. A autora prossegue afirmando que existe uma escassa divulgação do arcabouço jurídico na área da inclusão e aponta uma necessidade essencial do desenvolvimento de mecanismos de divulgação, a fim de que esse público possa, por meio da informação, empoderar-se e efetivar esses direitos.

Também a esse respeito, no início do ano de 2022, o UNICEF – *United Nations Children's Fund*<sup>8</sup>(2021), em manifestação acerca das crianças, aponta estatísticas que tratam do quadro situacional das crianças com deficiência e o conceitua como “ciclo de invisibilidade”, ao afirmar que as crianças com deficiência são invisíveis na coleta de dados e nos monitoramentos – e que os dados disponíveis não são representativos das experiências das pessoas com deficiência, sendo insuficientes a respeito de suas demandas, por não possuírem registros de suas demandas específicas.

## **2.2 Desenvolvimento infantil e alguns preceitos da Defectologia Vigotskiana**

O Materialismo Histórico Histórico-Dialético propõe uma perspectiva do desenvolvimento a partir de uma lógica interna que envolve a totalidade do processo, não sendo explicado por sintomas ou indícios internos – comportamentos, sendo necessário decodificar a lógica interna e a transição a novos períodos (Pasqualini, 2016).

A essência do objeto explica o momento de sua formação, gênese, determinação e mediações. Difere da aparência, mas com ela se identifica, por serem unidades dialéticas. Assim, não existem fases naturais universais de desenvolvimento, mas, de acordo com as circunstâncias histórico-sociais, este desenvolvimento se processa. O psiquismo percorre caminhos distintos no conteúdo e na forma, não resguardando relação com tempo ou maturidade orgânica. Tem como eixo organizador a historicidade, e é estabelecida uma relação de dependência entre os fenômenos psicológicos, a vida e atividade social; qualquer função psíquica se desenvolve no interior do concreto que se realiza. Embora a sequência dos períodos

---

<sup>8</sup> Em Português, Fundo das Nações Unidas para a Infância.

seja regular, ontologicamente, os períodos etários são determinados por condições históricas (Pasqualini, 2016).

O desenvolvimento se daria por fases, acontecendo por meio de crises e superações, intercaladas por períodos estáveis. No caso de zero a seis anos, foco deste trabalho, a criança vivenciaria três crises: crise pós-natal – primeiro ano (de dois meses a um ano) –; crise de um ano – infância precoce (um a três anos) –; e crise de 3 anos – idade pré-escolar (de 3 a 7 anos). Estas crises não são cronologicamente rígidas, sendo necessário se levar em conta características culturais, de classe e de especificidade de cada criança. De acordo com a fase que o sujeito está vivenciando, ele se relaciona com o mundo de uma forma particular (Tuleski; Eidit, 2016).

Estas crises fazem parte de um complexo processo no qual constituem pontos nodais de viragem, momentos que se produzem saltos qualitativos que modificam toda a estrutura das funções, suas inter relações e vínculos. A diferença da caracterização negativa das crises como momento de destruição é quando se gera a necessidade interna do desenvolvimento, de modificação das velhas relações para construção de novas (Shuare, 1990).

Quando se investe em novas ações de um dado período, cria-se condições para gênese e desenvolvimento de uma nova atividade dominante (Pasqualini, 2016). Cada uma das fases do desenvolvimento tem uma atividade dominante que consiste no produto e no processo dos confrontos entre o alcançado a cada etapa e a situação social do desenvolvimento. No primeiro ano, trata-se da atividade de comunicação direta; na primeira infância, enfatiza-se a atividade objetual manipulatória enquanto, na pré-escolar, ressalta-se a atividade de jogos de papéis (Tuleski; Eidit, 2016).

Quando se investe em novas ações de um dado período, criam-se condições para a gênese e o desenvolvimento de uma nova atividade dominante, condições que são superadas, porém não eliminadas, haja vista a presença dessas atividades que, uma vez incorporadas, requalificam-se e se subordinam à nova atividade dominante, mas com um papel de servir de base (Pasqualini, 2016).

De acordo com Vigotski, não é um equívoco uma visão linear com acúmulo de mudanças graduais, visto que acontecem processos evolutivos e revolucionários. O desafio é observar a estabilidade e os movimentos; a lógica envolve a superação do velho. A crise pode gerar vivências dolorosas, quando o entorno não é transformado. No interior de cada período estável do desenvolvimento, se produz a formação e reconfiguração das ações gerando condições para a mudança para o novo período. A

mudança acarreta um salto qualitativo por meio do qual acontecem formação, aprimoramento e requalificação das ações e operações (Pasqualini, 2016).

Considerando as hipóteses vigotskianas, na idade pré-escolar, foco principal deste estudo, o jogo é uma atividade na qual a imaginação se desenvolve pela primeira vez. Elkonin ultrapassou essa ideia, com a afirmação de que o jogo é imprescindível ao desenvolvimento do psiquismo dos pré-escolares e, em seus trabalhos, se debruçou sobre a Psicologia da criança com as temáticas de historização e periodização do desenvolvimento infantil, concepção de criança, psicologia do jogo e a teoria da atividade da aprendizagem escolar, com produções sobre a educação da criança na sociedade capitalista (Hai; Baldan, 2018).

Nos estudos do papel do jogo, Elkonin buscou suas origens e a encontrou na divisão social do trabalho, ainda enquanto a criança está afastada do processo produtivo, baseando-se nos pressupostos do marxismo de que existe uma origem ampla da adaptação ao meio sócio-histórico, criando a teoria geral do jogo, a qual tem como unidade central do jogo protagonizado (Hai; Baldan, 2018).

O jogo protagonizado tem como unidade e conteúdo as relações sociais e, em seu repertório estão incluídas as condições sócio-históricas, culturais, econômicas, políticas, geográficas e domésticas das distintas representações da realidade concreta, permitindo maior ou menor penetração dos adultos na atividade (Hai; Baldan, 2018, p. 185).

Elkonin, com influência de Vigotski, pautado no materialismo histórico-dialético e no estudo experimental, pode esclarecer as possibilidades e as condições de transição de um nível de atuação para outro na formação prolongada da atividade lúdica dirigida ao desenvolvimento. Juntamente com Leontiev, formulou o método genético experimental centrado na formação ativa, que implica a transição da atividade entre os diferentes níveis e a pesquisa a respeito do desenvolvimento de vários processos psíquicos na transição de formas de pensamento elementar para a formação de conceitos científicos (Hai; Baldan, 2018).

Os experimentos resultaram na descrição detalhada dos níveis de desenvolvimento do jogo, não fixados como cronológicos, mas alterados à medida que se muda a posição social. O primeiro nível concentra-se na ação, no objeto e no papel interpretado; as ações são monótonas e repetitivas, não seguem uma lógica, seguem o impulso da criança. O segundo nível ainda é centrado na ação com o objeto, mas já mais próximo da atividade real, seguindo uma ordem de execução, a qual a

criança não transgride. O terceiro nível é focado na interpretação de ações específicas; as relações com os outros envolvidos nos papéis determinam o jogo. O último nível é focado na relação entre a ação do personagem interpretado com a dos demais personagens do jogo, por meio do qual fica nítida a linha de conduta e a fala teatral e se segue à risca a lógica da racionalidade concreta da vida. O desenvolvimento infantil e o jogo protagonizado são pautados nas relações estabelecidas pela criança com seu meio social, econômico, histórico e cultural, sendo balizado pelos adultos (Hai; Baldan, 2018).

A relevância de Elkonin para Educação Infantil reside no fato de desvelar o jogo enquanto atividade geradora de revoluções no desenvolvimento infantil. O jogo protagonizado traz os primeiros movimentos de leitura e de apreensão do mundo pela criança. Não se trata de um movimento natural, ele precisa ser ensinado, estimulado, usando como princípio que a criança é um ser em formação e que o mundo desencadeará sua formação; é necessário não se esquivar de apresentar o mundo nas suas nuances, cheiros, texturas e sons. Essa apresentação sistemática consistirá na matéria prima necessária para que ela jogue e tente atuar no mundo como um adulto. Quanto mais se apresenta o mundo, mais curiosa fica, mais indaga. Só se compreende o papel da Educação Infantil na formação da criança, a partir da ideia de que com ensino e transmissão de cultura, acontece a educação. A partir destas ideias, se concebe a necessidade de o professor assumir o seu papel de protagonista do trabalho pedagógico, e a criança à descoberta do mundo e de seu próprio desenvolvimento (Hai; Baldan, 2018).

Uma outra questão muito importante, que entrelaça o desenvolvimento e a Educação Infantil, trata-se do desenvolvimento da linguagem escrita. Este, de acordo com as ideias de Vigotski, pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que se relaciona com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Desse modo, para que este sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento das funções do comportamento infantil que se iniciam muito antes de a criança ser alfabetizada na escola, entre eles a comunicação e memorização que agilizam o processo de aprender e a técnica de escrita (Tuleski, 2018; Dincão; Meira, 2016).

Segundo Luria, a escrita consiste em uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos, de modo que se constitui no uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e relações. A escrita pressupõe usar-se de um estímulo como signo funcional auxiliar sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, para mediar o controle dos processos psicológicos superiores, conferindo significado à conduta do homem e criando novas conexões cerebrais, sendo, portanto, crucial para o processo de humanização (Dincão; Meira, 2016).

As formas mais primitivas do cotidiano são reconstituídas por novas e complexas formas culturais que revolucionam as funções psicológicas, cabendo ao educador entender e movimentar esse processo crescente de desenvolvimento, partindo de uma concepção de que ele não acontece de forma linear e não corresponde a um acúmulo quantitativo de informações e habilidades. A compreensão proposta por Luria é de um desenvolvimento dialético com avanços e retrocessos, saltos e recuos, a cada atividade desenvolvida pelo professor (Tuleski, 2018).

Ao invés de focar apenas na técnica de codificação, a psicologia histórico-cultural destaca a necessidade de criar a importância da expressão escrita na criança. Somente quando essa necessidade surge dentro da língua que se usa, aprender a escrever fará sentido. A compreensão dos fenômenos psicológicos como produtos sociais e sua reflexão sobre seu caráter político pode formar profissionais críticos. Isso permite um compromisso com a transformação da sociedade para atender necessidades sociais humanas e a transformação do conhecimento psicológico em uma espécie muito especial de convicção pessoal (Dincão; Meira, 2016).

Entre os preceitos da Defectologia, destacamos, inicialmente, que a deficiência não se apresenta de forma abstrata, mas em uma pessoa. Carrega uma significação, de efeito indireto sobre o sujeito. Para Vigostski (1997<sup>9</sup>), as causas orgânicas inatas não são autônomas e, de início, a criança não percebe sua diferença, passando a percebê-la apenas através da dimensão social, em um segundo momento. Considerando que uma deficiência, qualquer que seja, evoca diferentes reações a esta condição. Isso se dá justamente pelo fato de a deficiência surpreender, desorganizar e imobilizar diante daquilo que parece ser o esperado, o padrão, o familiar e o usual. A defesa do autor é que, na verdade, não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas as consequências sociais dele. Desta maneira, a posição

---

<sup>9</sup> Tradução nossa.

social da criança com deficiência é percebida como um desvio social, a partir do qual se reestruturam todos os vínculos sociais, que determinam sua existência social, como se discute:

o defeito, ao criar um desvio do tipo humano biológico estável do homem, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de órgãos, a reestruturação, mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, segundo novo tipo, perturba logicamente o curso normal do processo de enraizamento da criança na cultura, já que a cultura está acomodada a uma pessoa normal, típica, está adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode arraigar direta e imediatamente na cultura como sucede com a criança normal (Vigotski, 1997, p. 27).

Agora, não se nega que o defeito cria dificuldades tanto orgânicas ou naturais quanto culturais. A discussão gira em torno da divergência do desenvolvimento da criança que possui algum tipo de deficiência. Esta será determinada e se medirá em cada caso, pelo diferente significado qualitativo e quantitativo do defeito, para cada um dos planos em questão. O primeiro significado se reportando a “como” a deficiência é vivenciada na vida da pessoa, e o segundo de cunho apenas descritivo, no sentido de diagnóstico. Tal questão advém das duras críticas tecidas pelo autor à clínica tradicional, que se interessava, basicamente, em um enfoque quantitativo dos diagnósticos da deficiência, principalmente na distinção dos diferentes sintomas, possibilitando apenas diferenciá-los entre um quadro clínico e outro, e nada mais. Tal enfoque geralmente centrado em carências, danos, insuficiências, restrições e perdas de funções é analisado pelo autor, conforme a seguir:

(...) não basta dizer que uma criança é “mentalmente retardada” 23 (isto equivale a dizer que “está enferma”, e não curá-la) isto significa apenas explicar o problema, mas não resolvê-lo. Em outras palavras, tem que esclarecer qual é o atraso cultural diante do qual nos encontramos, qual é sua estrutura, quais são os significados e mecanismos dos processos de construção desta estrutura, qual é a conexão dinâmica de seus sintomas singulares, dos complexos com os que se conforma o quadro do retardo mental da criança e a diferença entre os tipos de crianças mentalmente retardadas (Vigotski, 1997, p. 143-144).

O enfoque quantitativo encerra, em si, apenas aspectos negativos e classificatórios do diagnóstico, promovendo uma visão estática quanto às possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência. Este o vincula ao passado e nele enclausura o indivíduo.

A proposta da Defectologia salienta uma visão prospectiva e positiva do ser humano, partindo do princípio de que toda a vida psíquica do indivíduo apresenta atitudes combativas para cumprimento das exigências da existência social. Assim, cada ato psíquico não teria apenas uma vinculação com o passado, mas também com o futuro da personalidade, o que se chama orientação final da conduta. Os fenômenos são compreendidos em eterno movimento, de forma dialética, através de descobertas de tendências, e o porvir determinado pelo seu presente (Vigotski, 1997).

Como destacado não haveria diferentes leis de desenvolvimento para crianças normais ou anormais, elas são fundamentalmente as mesmas. O que difere são as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em conjunto,

[...] o reconhecimento de leis comuns na esfera normal e patológica é a pedra angular de todo estudo comparativo da criança. Mas estas regularidades se realizam dentro de unidade tem em um e outro caso sua expressão concreta peculiar. Ali onde estamos diante de um desenvolvimento normal, estas regularidades se realizam dentro de um conjunto determinado de condições. Ali onde enfrentamos um desenvolvimento atípico, que se desvia da norma, estas mesmas regularidades que se realizam dentro de um conjunto de condições completamente distintos, adquirem uma caracterização qualitativamente peculiar, específica que não é uma simples cópia nem uma fotografia do desenvolvimento típico da criança (Vigotski, 1997, p. 213).

Para o autor (op. cit.), a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência implica considerar a dupla influência da deficiência: por um lado, criando prejuízos, obstáculos e dificuldades na adaptação; e, por outro, serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos de desvio e adaptação, que tendem a compensar a insuficiência e a gerar um novo equilíbrio. O desvio surge no momento em que uma operação psicológica se faz impossível para a criança pelo caminho direto, usualmente utilizado pelos seus pares.

O texto de Barroco (2011, p. 155), ao tratar das teorias do desenvolvimento distorcido, “distogênese” defende este ponto de vista:

[...] as pessoas com deficiência têm um desenvolvimento que toma caminhos diferenciados, mas não distorcidos, e que, por isso, devem ter a oportunidade de traçar vias colaterais com a ajuda da escola. (...) naquilo que é central, o desenvolvimento segue o mesmo curso que o das pessoas ditas normais, pois suas mentes são formadas socialmente. Dito de outro modo, elas precisam estar inseridas em dada sociedade, internalizar os conteúdos que nela são veiculados, apropriar-se deles e empregá-los por imitação e, depois, com intencionalidade e entendimento, guardá-los numa forma de acervo, que fica em decantação e servirá de matéria prima para fazer novas elaborações ou objetivações, com as quais se expressarão.

Desta feita, o desenvolvimento humano passa tanto pelo processo biológico quanto pelo cultural e, simultaneamente, pelo natural e artificial, no qual o sujeito, através dos signos, parte das condutas elementares para as condutas superiores (Tuleski; Eidit, 2016). Porém, este ciclo não acontece de forma natural e universal, mas circunstanciado histórica e socialmente, não sendo explicado pelo tempo e maturidade orgânica (Pasqualini, 2016).

No caso das crianças normais, as linhas do desenvolvimento natural e cultural coincidem, enquanto no das crianças com deficiência, a coincidência se torna em divergência profunda, apesar de destacar ainda que essa divergência também acontece com a criança normal. Porém, a distinção se dá em relação às vias do desenvolvimento, as quais são diretas para os normais e indiretas para as crianças com deficiência. No caso, o estabelecimento das vias indiretas torna possível o processo educativo, pois sem elas seria impossível. Isto é exemplificado com a escrita em braile para os cegos e com a escrita no ar para surdos (Vigotski, 2019<sup>10</sup>).

Esse processo circunstanciado segue a mesma lógica para pessoas com deficiência:

As forças motrizes para o desenvolvimento do sujeito passar de uma dada etapa para outras são decorrentes da interrelação das relações sociais e de sua compreensão, gerando novos motivos em meio a novas atividades. Quando nada ou pouco se espera dos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver (Barroco; Leonardo, 2016, p. 330).

Ao pensar nas limitações e peculiaridades do desenvolvimento da criança com deficiência, nos postulados de Vigotski, encontramos relação intrínseca com o isolamento social ao qual estão submetidas. Barroco e Leonardo (2016, p. 334) acrescentam:

O desenvolvimento psicológico de acordo com Elkonin precisa considerar as relações entre a criança e a sociedade. A vida da criança e o surgimento de novos tipos de atividade e sua transformação em atividade guia para criança com ou sem deficiência não implica na supressão das atividades que já existiam, elas alteram o lugar que ocupam no sistema geral das relações com a realidade, que se tornam cada vez mais ricas [...] essa riqueza só pode ser alcançada se de fato forem estabelecidas formas para comunicação emocional direta, para a atividade de manipulação de objetos e o jogo de papéis. Isso implica em lidar com dados objetivos das condições anatômico-

---

<sup>10</sup> Tradução da Versão Russa, com edição em 1983.

fisiológicas da criança e das relações sociais que são estabelecidas sobre a negação ou menosprezo da deficiência ou diferença que ela apresente.

Teoricamente, não encontramos na deficiência em si, um fator limitante, mas podemos pensar que a limitação é antes social do que tipicamente, físico-sensorial. O seu ritmo depende do que lhe for disponibilizado e requerido nas relações sociais, muito mais do que fatores biológicos (Barroco; Leonardo, 2016, p. 323).

No aspecto fisiológico, a princípio, não há nenhuma diferença entre a educação da criança com deficiência<sup>11</sup> e a educação da criança normal. Os caminhos do desenvolvimento acontecem de modo distinto de como ocorre com a criança normal e, por isso, salienta-se a proposta de uma técnica de ensino à criança com deficiência, ao identificar a natureza psicológica do processo de ensino com o processo da criança normal, diferenciando-se por uma grande peculiaridade:

Qualquer defeito corporal não apenas varia a atitude do homem com respeito ao mundo físico, mas manifesta-se também nas relações com as pessoas. A criança com defeito é, antes de tudo, uma criança peculiar: nela, forma-se uma atitude exclusiva, não habitual, distinta daquela que se mantém com outras crianças. Sua infelicidade varia, antes de tudo, sua posição social e a orientação social no meio. Todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino participante da vida, todas as funções do ser social reorganizam-se (Vigotski, 2019, p. 265).

Nesse processo, a criança com deficiência tem, no percurso educativo, algumas barreiras e obstáculos, que, no geral, manifestam-se, de forma plena, para as demais crianças. E, ao perceber antecipadamente essas barreiras, torna-se possível transpô-las. Vigotski (2019, p. 251) esclarece que, no caso das crianças normais, as linhas do desenvolvimento natural e cultural coincidem – e, no caso das crianças com deficiência, a coincidência se torna uma divergência profunda, embora se tenha detectado que tal divergência também acontece com a criança normal. Porém, a distinção se dá em relação às vias do desenvolvimento, as quais são diretas para os normais e indiretas para as crianças com deficiência. Nessa circunstância, o estabelecimento das vias indiretas torna possível o processo educativo, pois, sem elas, seria algo improvável. Isso é exemplificado com a escrita em braile para os cegos e a escrita no ar para os surdos.

---

<sup>11</sup> Nos textos originais de Vigotski, o termo *criança com deficiência* aparece como *criança com defeito*.

O defeito significa a influência dupla sobre o desenvolvimento da criança. Por um lado, é um defeito e atua diretamente como tal, criando obstáculos prejudiciais e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, precisamente porque o defeito cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, também altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e super estruturadoras, que tendem a compensar o defeito e a levar todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova ordem (Vigotski, 2019, p. 251).

Dessa forma, podemos verificar a estreita relação entre a deficiência e a compensação. Destaca-se que qualquer defeito faz com que o organismo tenha como tarefa eliminar a deficiência e compensar o prejuízo. Com isso, há uma dupla e contraditória influência: por um lado, debilita o organismo e, por outro, estimula as demais funções e a superação das dificuldades (Vigotski, 2019, p. 251). O desenvolvimento da criança com deficiência se daria por meio de vias indiretas, mas obedecendo às mesmas leis desenvolvimentais, ao ocorrer por fases.

Outros pressupostos ressaltam que, ao nascer, o indivíduo tem as funções elementares, inatas e involuntárias, desde então ele internaliza o conteúdo cultural de seu grupo social. Dessa interação com o meio social, surgem novas necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das funções superiores – formas mediadas e voluntárias de atenção, percepção e memória; pensamento abstrato, generalizado e descontextualizado; comportamento intencional e autocontrolado. Bernardes e Ashbar (2007) destacam a influência das atividades pedagógicas nesse tipo de desenvolvimento.

Ademais, no decorrer desse processo, a humanização acontece por intermédio de processos educativos, os quais têm inúmeros fatores diretos e indiretos, tornando-se necessária a compreensão quanto às dimensões da totalidade, contradições e historicidade. Esse processo de ensinar e aprender, com dadas singularidades, faz parte de uma ação atravessada por condicionalidades temporais, geográficas, econômicas e socioculturais (Barroco; Matos; Orso, 2018).

Destarte, o ensino escolar pode ser considerado um instrumento adequado para que a criança obtenha estímulos para desenvolver as habilidades e capacidades essencialmente humanas, desde que esse ensino seja devidamente organizado, planejado e sistematizado. O contexto em foco relega um protagonismo à atividade pedagógica, atribuindo ao educador o papel de mediador no processo de apropriação

de conhecimentos culturais (Bernardes; Asbahr, 2007), independentemente de a criança possuir ou não deficiência.

### **2.3 Processos educativos: inclusão, justificativas e possibilidades**

Considerando a perspectiva de Direitos Humanos, o direito à educação escolar é um dos direitos sociais inalienáveis de todo cidadão, desde a queda das monarquias absolutas. Os direitos sociais – à saúde, à educação, ao trabalho, à habitação, à liberdade da miséria e do medo – são requisitos para o exercício dos direitos civis e políticos. A escolarização ocupou lugar central no projeto revolucionário político, iniciado em 1789, cabendo a educação trazer a todos as luzes pelo cultivo da razão como objetivo fundamental da escola. Não é demais lembrar que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 estabelecia a igualdade entre os homens (Patto, 2003).

No entanto, o decorrer da história da educação escolar, no ocidente, mostrou que, além da morosidade da criação de sistemas de ensino abrangentes, instalou-se uma dualidade nos sistemas escolares: uma carreira escolar para os ricos, a quem caberiam os postos de mando; e outra para os pobres, destinados ao trabalho e à obediência. O Brasil não só não escapou à regra (Patto, 2003), como também países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizada, em especial os países da América Latina, não conseguiram equacionar, minimamente, a questão de desenhar as políticas públicas capazes de impulsionar desenvolvimento econômico e promover a inclusão social de grande parte de sua população (Souza, 2006).

Os principais ideais da Revolução Francesa, a saber, liberdade e igualdade, que subsidiam a perspectiva de Direitos Humanos, se expressam para o capitalismo, de acordo com Carvalho e Martins (2011), através da capacidade de participação do mercado. Neste ponto de vista, a liberdade consiste na livre concorrência de mercadoria. Desta forma, a liberdade é negada justamente aos que têm a capacidade de produção comprometida, para os quais fica reservado o paternalismo. Os espaços sociais concedidos a pessoas com necessidades especiais de qualquer origem, seja orgânica, psíquica ou social são menores, ou quase inexistente na prioridade na escala social, devido à sua capacidade de produção reduzida e à estreita relação entre o ser e o produzir. Com essa capacidade reduzida, a esta pessoa não será dado nada, ou

apenas o que suas forças de trabalho conseguirem produzir; a não ser que pertença à classe burguesa e tenha outras pessoas produzindo por ele, sua participação será limitada (Carvalho; Martins, 2011).

O que mostra que a preocupação do capital com a liberdade e igualdade não se relaciona com a relação social entre os homens, mas meramente institui as relações econômicas. Nesse sentido, a inclusão no capitalismo, seja por uma educação inclusiva ou leis inclusivas no mercado de trabalho, está fadada ao fracasso. A natureza do capitalismo não comporta uma sociedade igualitária, podendo acontecer a inclusão de uns poucos, não prevendo a inclusão de todos, mas apenas alguns setores da sociedade. Acrescida à ideia de que a exclusão inexistente, mas a, atualmente, denominada exclusão se trata de reflexos da alienação, a qual se dá através de bases econômicas dos indivíduos em relação ao patrimônio humano-genérico. Para se efetuar análises que pretendam ultrapassar a artificialidade presente nos ideários inclusivos, não se pode deixar de lado a análise das bases econômicas da alienação, isto é, deve-se abordar os indivíduos de seu processo de humanização (Carvalho; Martins, 2011).

Fazendo um apanhado histórico, grandes instituições, no final do século XIX, passam a ter responsabilidade sobre a vida, instrução e educação de pessoas com deficiência, porém ainda havia um grande contingente de pessoas, composto por aqueles que não se enquadram nas exigências das escolas e não conseguem se manter no sistema produtivo, que também passaram a ser considerados deficientes. No século XX, houve uma introdução de novos nichos de mercado na sociedade capitalista. Uma observação diz respeito à naturalização que cerca o fenômeno da exclusão, principalmente referente a anomalias físicas e mentais, a qual induz a visões reducionistas, preterindo a análise das condições excludentes como síntese de múltiplas determinações, esvaziando os indivíduos em relação aos direitos básicos, dentre os quais se destacam saúde e a educação (Carvalho; Martins, 2011).

As condições geradoras da exclusão são uma via de mão dupla: a precariedade e inoperância dos serviços de atenção de saúde e educação contribuem na produção de “necessidades especiais”, que, por outro lado, criam a necessidade de inclusão. Este paradoxo encerra uma contradição do modelo capitalista que, em si, não se resolve (Carvalho; Martins, 2011).

As tentativas de inclusão no bojo dessa organização social culminam em processos à meia, uma vez que a inclusão de uns poucos a um pouco, não prevê a inclusão de todos a tudo! (Carvalho; Martins, 2011, p. 26).

Pelo fato de as pessoas com necessidades educativas especiais estarem em “à margem” da sociedade, acontecem processos de discriminação e segregação construídos ao longo do tempo pela sociedade. A sociedade capitalista brasileira segue os padrões de exclusão mundial, porém, com o agravante da pobreza, que empurrou este grupo para o esquecimento (Carvalho; Martins, 2011). Realidade que se amplifica severamente no contexto amazônico.

Os autores destacam que há uma aparente predisposição do Estado em dispor normas que visem a acessibilidades e adaptações, mas não são descritos o comprometimento e a efetivação, ou seja, não considerando o avanço qualitativo de uma quase completa inexistência de qualquer tipo de propositiva para a implementação de legislações que garantem a inclusão (Carvalho; Martins, 2011).

Abordamos, na seção anterior, o grande cabedal legislativo brasileiro que vem sendo gradativamente construído. Seu panorama cronológico nos dá uma perspectiva do desenvolvimento dos processos e práticas inclusivas. Provin (2015) pontua a necessidade dos marcos legais para os avanços nos processos, no entanto eles, por si sós, não garantem a inclusão, sendo necessário visualizar possibilidades de construir as práticas e discurso dentro e fora do contexto escolar, e estes competem não apenas ao Estado, mas a toda sociedade.

E, de fato, as legislações, na perspectiva inclusiva, vêm garantindo o acesso, suporte e serviços especializados, há, no mínimo, duas décadas. O próximo degrau a ser galgado se trata da criação de estratégias de permanência e qualidade nos processos de aprendizagem. Diante de tal pressuposto, Klein (2015) afirma que na busca da garantia do direito de permanência e aprendizagem, muitas escolas vão criar sistemas de apoio para subsidiar o professor para desenvolver a aprendizagem. Contudo, o apoio não garante práticas mais inclusivas, mas pode, ao contrário, promover exclusão. Faz-se necessária a aproximação entre os dois espaços: o da sala de aula e o do sistema de apoio para uma discussão permanente.

Ao que acrescentamos o destaque feito por Carvalho e Martins (2011), de que ainda se faz necessária uma ampla transformação no seio da sociedade e sistema escolar, que exige uma ampla reorganização dos espaços físicos e institucionais, sendo necessários esforços econômicos e políticos.

Nesse sentido, as dificuldades em relação à inclusão ultrapassam a esfera da deficiência para encontrar respostas no próprio modelo de sociedade em que se estabelecem. Ainda que se busque a inclusão por meio de leis e mecanismos que insiram o deficiente no livre mercado e na escola, sua condição de desigualdade o acompanhará dentro desses sistemas, uma vez que, real e concretamente, inexistem as condições objetivas para a tão almejada inclusão social (Carvalho; Martins, 2011, p. 33).

O que nos conduz à ideia de que o pensamento de que a deficiência em si é secundária se vista diante das condições objetivas para os processos inclusivos, como também nos leva à reflexão das justificativas dos processos de exclusão e quais desafios poderiam surgir e, potencialmente, algumas possibilidades que pudessem emergir.

No âmbito brasileiro, a exclusão no sistema educacional é uma questão de longa data. Inicialmente, era expressa pela falta de oportunidade de acesso a um grande contingente de crianças, especialmente nos locais mais pobres; posteriormente, através dos elevados níveis de evasão e repetência; atualmente, de forma mais severa, através da permanência na escola por longo período de tempo, sem apropriação dos conteúdos escolares (Meira, 2011).

Acontece ainda a articulação de um discurso falseador dos processos de exclusão, que utiliza explicações advindas de variados campos da ciência. Nesse campo, a Psicologia dá uma de suas maiores contribuições: de que nem todas as crianças reuniriam condições necessárias para aprender os conteúdos escolares, embora a escola, de fato, seja para todos, mas nem todos podem aproveitar, devido a problemas individuais. Dentre as inúmeras pseudo-explicações da exclusão, existem duas formas importantes de patologização: a biologização, psicologização (Meira, 2011) e a medicalização (Dincão; Meira, 2016).

Por biologização, se compreende a utilização recorrente de explicações biológicas para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da Biologia, deslocando o eixo de análise da sociedade para o indivíduo, especificamente para aspectos orgânicos. Nesta perspectiva, as crianças com dificuldades escolares as possuem por causa de disfunções neurológicas que interferem nos pré-requisitos para aprendizagem (Meira, 2011).

A utilização recorrente de explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos se trata de psicologização. A ideia de que as emoções prejudicam a aprendizagem e que as crianças que não se adaptam à escola possuem distúrbios

emocionais. A ideia das emoções como prejudiciais à aprendizagem isola a esfera afetiva da vida humana das demais, pensando-a pelo prisma da negatividade, tendo seu lugar no contexto escolar apenas na qualidade de sintomas psicopatológicos (Meira, 2011).

A medicalização constitui-se em um desdobramento inevitável do processo de patologização. Os problemas educacionais que têm servido como justificativa para a manutenção de grandes contingentes de crianças pobres que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar, de fato, dos conteúdos escolares (Dincão; Meira, 2016).

Estes discursos biologizantes, psicologizantes e medicalizantes circulam no âmbito escolar, ao se tratar de processos inclusivos das crianças PEE. Lockman e Traversini (2010) apontam uma constante enunciação nos documentos de saberes de diferentes profissionais da área de Psicologia, Psicopedagogia e Neurologia. Havendo, em especial, um fortalecimento dos discursos psi, o qual objetiva ajustar, corrigir ou modificar e proporcionar uma transformação de algo que não era de início, em algo sempre melhor e mais adequado.

Uma outra situação sinalizada pelas autoras se trata da presença do discurso médico nos discursos escolares, conduzindo dois tipos de operação: a vontade de nomear e a vontade de normalizar. A “vontade de nomear” faz com que os sujeitos ocupem lugares diferenciados, podendo posicioná-los como sujeitos não aprendentes ou com dificuldade de aprendizagem. A “vontade de normalizar” não se trata de desenvolvimento de saberes sobre os sujeitos, comportamentos, características, mas enquadramento em um diagnóstico (Lockman; Traversini, 2010).

A lógica discursiva a respeito da inclusão parte de quatro tipos de saberes: os morais, que se referem às atitudes e comportamento dos sujeitos; os psicológicos, que utilizam técnicas de expressão de si como ferramentas para desvendar as subjetividades infantis; os médicos, que descrevem e classificam para um provável diagnóstico e uso de medicação; e os pedagógicos, que prescrevem recursos, instrumentos, metodologias para intervir na aprendizagem do sujeito.

Tais saberes têm sido compreendidos como verdades inquestionáveis sobre o sujeito. Não se trata de ir contrário a tais saberes, mas de problematizar o caráter de verdade que estes têm sobre a identidade dos sujeitos, pois o movimento de inclusão pode estar provocando o silenciamento das práticas de ensino e pulverizando práticas pedagógicas, podendo gerar um sentimento de incapacidade frente ao saber médico

e psicológico, o que, potencialmente, paralisa a educação quando se busca um diagnóstico para acontecer a intervenção pedagógica, fazendo com que não se reconheça a aprendizagem e as possibilidades pedagógicas através da identificação do que ele já consegue e é capaz de fazer. E, a partir desse saber pedagógico, efetuar encaminhamento a espaços de apoio especializado. Demarca, ainda, a necessidade de uma rede de apoio para que o professor consiga desenvolver aprendizagem e que este espaço de apoio tenha uma aproximação da sala de aula (Klein, 2015).

Há ainda de considerar que, na postura das instituições escolares, há uma série de procedimentos exteriores à escola e à sala de aula. Desta forma, o envolvimento da escola e dos professores não se centram no trabalho pedagógico, mas no encaminhamento a especialistas variados. Desta forma, o aluno transita em diferentes instituições e diferentes espaços na própria escola, com uma agenda semanal sempre cheia; no caso da pesquisa das autoras, os alunos dificilmente permanecem uma manhã inteira participando da aula na escola. Observaram, ainda, poucos espaços e investimentos para possíveis aprendizagens escolares que o aluno possa desenvolver. Os espaços oferecidos, na maioria das vezes, são fora da sala de aula, de forma individual e pontual (Lockman; Traversini, 2010).

O principal objetivo nessa lógica é movimentar os sujeitos, para “fazer sair”, pois de acordo com a mesma autora, o aluno chamado de “aluno incluído” deve permanecer o menor tempo possível no espaço escolar. Ou seja, não é apenas uma preocupação pedagógica, pois a questão da reprovação escolar está sendo retirada da cena escolar, tornando-se muito mais uma questão política de controle de fluxo escolar e também econômica, buscando reduzir investimentos com o aluno repetente (Klein, 2015, p.16).

Apesar da inclusão, práticas anteriores não deixaram de existir. Não basta inserir a criança no espaço escolar, mas precisa se conceber a inclusão a partir de um entendimento mais alargado, em que se considere o processo pedagógico e se inclua a dimensão política e econômica, uma vez que não importa apenas estar na escola regular, mas acompanhar o processo de aprendizagem, estar incluído em todas as práticas oferecidas no espaço escolar, o que aponta uma necessidade de visualizar o aluno incluso através do viés da possibilidade e compreender a diferença não pelo viés da falta (Klein, 2015).

Atualmente, não cabe mais um discurso de ser contra ou a favor da inclusão, mas há uma necessidade de um comprometimento de todos com esse processo, não apenas escola ou professores, mas instituições educacionais ou não, nas quais são

necessárias pessoas que estejam, minimamente, preparadas para trabalhar com esse processo. E este processo não possui receitas, mas precisa ser planejado, avaliado, acompanhado coletiva e constantemente (Provin, 2015).

O movimento no conceito de inclusão exigirá uma atitude investigativa sobre práticas pedagógicas. Não basta apenas uma preocupação metodológica, mas deve-se ampliar o olhar para questões políticas, econômicas, históricas e culturais. Essa atitude investigativa irá problematizar as práticas com a turma, voltando o olhar para o aluno incluso, a fim de rever, experimentar, avaliar, planejar, investigar, discutir, conversar, compreender, não para enquadrar o aluno, mas para buscar esses referenciais para analisar e refletir sobre sua prática docente, estudando e investigando, a partir dela, as possibilidades ainda não pensadas (Klein, 2015). Ao que acrescentamos que precisa ser realizado com uma perspectiva colaborativa.

Nesta perspectiva, merece destaque um trabalho de revisão a respeito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tratando do ensino colaborativo. Souza e Mendes (2017) apontam uma categorização de eixos temáticos de maior relevância na área: ensino-aprendizagem, atuação docente, formação de professores e formação de outros profissionais da escola e da saúde que atuam em parceria com a escola.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, os resultados dos estudos permitiram apontar o co-ensino como modelo de serviço favorável aos alunos PEE na classe comum. No processo de ensino, o professor precisa compreender o seu papel mediador e que este precisa ser diversificado, envolvendo diferentes recursos, estratégias de ensino, a cooperação entre alunos e a atuação colaborativa entre os profissionais da educação; e o desenvolvimento das atividades individualizadas, flexibilização e adaptação curricular, elaboradas para atender aos alunos PEE, devem ser relacionadas aos objetivos de ensino propostos para a classe em sua totalidade (Souza; Mendes, 2017).

No que se refere à atuação docente apontaram que as ações colaborativas podem contribuir para a superação de problemas vividos pelos professores da SRM, e que a funcionalidade do trabalho de SRM pode ser questionado, devido à dificuldade das demandas e falta de estrutura para respostas adequadas. Outra questão para atuação docente é a necessária existência de espaços físicos adequados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes, além de uma rede de apoio colaborativa. Faz necessária também a elaboração de planejamentos de ensino individuais (PEI) para os alunos PEE, de forma articulada e colaborativa entre todos

os profissionais (educação comum, educação especial e saúde) que atuam na educação do PEE. Em relação à atuação viram também que a disciplina de música pode ser ensinada para alunos com deficiência intelectual e surdos, desde que sejam criados recursos adaptados para isso (Souza; Mendes, 2017).

No que tange à formação de professores, os estudos abordaram tanto a formação inicial, afirmando que esta deve incentivar a pesquisa na área da educação inclusiva, quanto a continuada. As autoras apontam que a formação continuada do professor de educação especial e do ensino comum deve ocorrer de acordo com suas demandas de atuação, devendo promover uma reflexão sobre sua própria prática e possibilitar o planejamento das aulas. Apontou-se, ainda, que o uso de recursos de informática e de tecnologias assistivas precisa ser adequado e que o ensino colaborativo contribui para a formação continuada dos professores da educação especial e da classe comum (Souza; Mendes, 2017).

Por fim, os estudos dispostos na categoria formação dos demais profissionais escolares e da saúde que atuam em colaboração com a escola destacaram a importância do trabalho colaborativo na formação de todos os profissionais da educação que atuam com a inclusão do PEE. Destacaram, ainda, que ações colaborativas transdisciplinares entre diferentes profissionais de distintas áreas de atuação e disciplinas contribuem para a formação profissional e para a produção de materiais. Também que o trabalho colaborativo do Terapeuta Ocupacional no contexto escolar e os profissionais da escola, através da consultoria colaborativa, pode contribuir para a inclusão das crianças PEE, bem como viu-se a relevância do papel do supervisor educacional para a organização do trabalho de inclusão na escola. As autoras ressaltam a necessidade do desenvolvimento da gestão compartilhada na construção de escolas inclusivas e que a família deve ser envolvida nas discussões acerca da inclusão escolar dos alunos PEE (Souza; Mendes, 2017).

Após as concepções das legislações, desenvolvimento das crianças e defectologia e tratando alguns preceitos dos processos inclusivos, nos ateremos na próxima seção aos caminhos percorridos por outros pesquisadores que se debruçaram na área de Inclusão e Educação Infantil.

### **3 CAMINHOS POR OUTROS PERCORRIDOS: PRODUÇÕES SOBRE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta seção terá como foco apresentar e discutir as produções sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil. As produções são fruto de estudos que vêm gradativamente trazendo contribuições para uma viragem qualitativa na temática em questão. Foi realizado um ‘Estado do Conhecimento’, que é conceituado por Romanowski e Ens (2006) como um levantamento de produções publicadas na literatura a respeito de uma temática. Tal estudo aborda apenas um setor das publicações de um determinado tema selecionado. Para tanto, utilizamos como descritores as palavras-chaves: Inclusão e Educação Infantil.

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

Buscamos conhecer o que há, atualmente, de produções acadêmicas de dissertações, teses e artigos dentro de nossa temática. Nessa busca, recorreremos a duas plataformas nacionais: a Biblioteca Nacional de Dissertações e Teses (BDTD) (CAPES, 2016) – que contempla a produção acadêmica; e a Base SciELO – que contempla textos de diversas revistas científicas. Porém, na BDTD, não foram encontradas produções com os dois descritores pesquisados de trabalhos que continham pesquisas realizadas na Região Norte. Para que não fossem deixadas de lado as produções acadêmicas locais, considerando a realidade rondoniense, realizamos uma busca que contemplasse pelo menos um dos descritores, a fim de buscar os conhecimentos produzidos nessas áreas. A busca foi realizada nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na área de Educação – Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE), Mestrado e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE Prof) e em Psicologia (PPGpsi).

Quanto ao recorte temporal, este se deu no período 2018 a 2022, utilizando como marco a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009b), a qual alterou o Artigo 208 da Constituição, que prevê a universalização do ensino obrigatório na Educação Básica, na faixa etária de quatro a dezessete anos. Prevê, ainda, a implantação progressiva, em um prazo de cinco anos, até o ano de 2016. Por

esse motivo, propusemos o levantamento das produções após esse prazo, a partir de 2018.

Trataremos da exposição das produções dos Programas de Pós-Graduação rondonienses citando suas produções, e, em seguida, as produções encontradas na base da BDTD e SciELO, em que nos ateremos a detalhes e faremos uma categorização das temáticas encontradas.

### **3.1 Programas de pós-graduação rondonienses**

A oferta de cursos de Pós-Graduação em Porto Velho há menos de duas décadas representa um avanço significativo no contexto educacional da região, pois atende às necessidades específicas de uma população diversa e enfrenta desafios próprios da região amazônica, como a vasta extensão territorial e as desigualdades socioeconômicas. Essa recenticidade, de acordo com Albuquerque e Freitas (2016), guarda estreitas relações com a implementação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que teve sua origem a partir da criação da FUNDACENTRO, a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) do estado de Rondônia no ano de 1982. Ademais, foi antecedida pela oferta de cursos de graduação de Artes Plásticas, Ciências, Estudos Sociais e Letras, a partir de convênios com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Atualmente, a UNIR conta com sede administrativa em Porto Velho e oito *campi* localizados nos municípios de Porto Velho, Ariquemes, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Presidente Médici, Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena, os quais, juntos, oferecem 42 cursos de Graduação, sendo eles 16 de licenciaturas que habilitam a formação inicial docente.

No âmbito da Pós-Graduação, são oferecidos 23 cursos de Mestrado e 5 cursos de Doutorado, com 2 na área de Educação. Desses cursos, três programas abordam os processos educativos, dois deles na área de Educação – Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) – e o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEProf). O terceiro se trata do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi).

O curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE) foi criado em 2005 e implementado em 2009. Dispõe de duas linhas de pesquisa: a primeira é “Formação Docente”, e a segunda é “Políticas e Gestão

Educacional”, tendo por finalidade incentivar a pesquisa e promover o aprimoramento técnico e científico de recursos humanos na área em que é oferecido (PPGE/UNIR, 2023).

O curso de Mestrado Profissional em Educação – PPGEEProf/UNIR – foi criado em 2010 e implementado em 2013. Abrange duas linhas de pesquisa: “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Básica”, e a segunda se trata da linha “Currículo, Políticas e Diferenças Culturais na Educação Básica”. O curso enfatiza as práticas pedagógicas vividas pelo mestrando-docente, porém ressignificadas pelos fundamentos teóricos, a fim de subsidiar uma práxis inovadora no ambiente escolar e social (MEPE/UNIR,2023).

O PPGPsi é um programa que se originou a partir de ajustes do Curso de Psicologia à LDB, que visava à capacitação de seu corpo docente. Isso se deu a partir de um convênio com o Instituto de Psicologia da Universidade do Estado de São Paulo (USP), estabelecido para Mestrado (1997), e um posterior convênio de Doutorado (2001). Como fruto dessa formação, nasceu o Programa no ano de 2009. Seu funcionamento abarca duas linhas de pesquisa, uma com a temática Psicologia, Educação e Sociedade e outra linha com a temática Saúde e Processos Psicossociais (PPGPSi/UNIR, 2024).

Os Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondônia, no período selecionado, tiveram um total de 247 trabalhos. A seguir, é elencada a quantidade de trabalhos de cada Programa e a quantidade de trabalho que aborda um dos descritores selecionados.

**Tabela 1** – Número de Produções Acadêmicas dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*

TOTAL	PPGE		PGEEProf		PPPsi	
	TOTAL	01 DESCRITOR	TOTAL	01 DESCRITOR	TOTAL	01 DESCRITOR
2018	22	-	15	03	17	-
2019	22	02	29	03	16	-
2020	02	-	03	01	06	-
2021	24	03	24	03	13	02
2022	09	-	09	01	02	-
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>05</b>	<b>80</b>	<b>11</b>	<b>54</b>	<b>02</b>

Fonte: elaborada pela autora, com base em PPGE (2023); PGEEProf (2023) e PPGPSI (2023).

Faremos menção em relação, especificamente, a esses trabalhos com apenas algumas breves informações. Na sequência, são destacados ano, título, autor e Programa dessas produções.

**Quadro 2 – Pesquisas acadêmicas em programas de Pós-Graduação rondonienses**  
(continua)

TÍTULO	AUTOR(A)	PROGRAMA
Educação Musical nas Práticas Pedagógicas de Professoras da Educação Infantil	BEZERRA (2018)	PPGEEProf
Tecnologia na Educação Infantil: a (in)visibilidade no contexto da creche	CAMARGO (2018)	PPGEEProf
Educação Infantil no/do campo: práticas pedagógicas no contexto da escola municipal professor Edson Lopes de Ji-Paraná-RO	SILVA (2018)	PPGEEProf
Educação Infantil e os desafios do seu desenvolvimento: um estudo junto a coordenadores pedagógicos e professores no município de Porto Velho-RO	BATISTA (2019)	PPGE
A educação integral na perspectiva da educação inclusiva: olhares dos gestores e professores do município de Ji-Paraná.	FALQUETO (2019)	PPGE
DO CONCEBER AO AGIR – Os desafios na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino Profissional Técnico e Tecnológico	SOUZA (2019)	PPGEEProf
Educação e inclusão: os resultados de um curso de libras nas relações comunicativas entre estudantes surdos e ouvintes	SANTOS (2019)	PPGEEProf
Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e os desafios da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial - PEE: uma proposta de inclusão	SANTOS (2019)	PPGEEProf
Acessibilidade e educação de surdos na perspectiva da inclusão em duas escolas estaduais do cone sul de Rondônia	SANTOS (2020)	PPGEEProf

Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior no município de Porto Velho/RO: uma análise histórico-cultural	TEIXEIRA (2021)	PPGE
Alfabetização científica e a proposta para o ensino de Ciências na Educação Infantil de Humaitá-AM: aspectos da elaboração, formação e práticas dos professores	QUIRINO (2021)	PPGE
Políticas de formação de professores para a Educação Especial nas Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia-PVH e na Secretaria Estadual de educação de Rondônia	FERREIRA (2021)	PPGE
Práticas pedagógicas de professoras da educação infantil no CMEI Ariel	FERREIRA (2021)	PPGEProf
Infância, corpo e movimento: uma intervenção com crianças da Educação Infantil	SENA (2021)	PPGEProf
“O Cravo brigou com a Rosa”: violência doméstica contra a mulher como tema de estudo na educação infantil em Ji-Paraná, Rondônia	FRAGA (2021)	PPGEProf
Concepções de docentes de Educação Infantil: implicações para atividades de ensino	FERNANDES (2021)	PPGpsi
Políticas Públicas educacionais inclusivas e cuidadores/acompanhantes especializados: o dito pelo não dito	CAMARGO (2021)	PPGpsi
Evasão e desafio da inclusão da pessoa com deficiência no Instituto Federal de Rondônia IFRO <i>Campus</i> Porto Velho Zona Norte.	SOUZA (2022)	PPGEProf

Fonte: elaborado pela autora, com base em PPGE (2023); PPGEProf (2023) e PPGPSI (2023).

Como apontado anteriormente, os três programas apresentam um total de 18 produções que abordam separadamente as temáticas, ora contemplando inclusão, ora as especificidades da Educação Infantil. A respeito das Políticas Inclusivas, encontramos três trabalhos abordando: política de Educação Especial, formação docente e profissional cuidador; as práticas inclusivas na modalidade Educação Profissional (2); no nível de Ensino Superior (1); na concepção de Educação Integral (1); e, em relação ao processo inclusivo de Surdos, (2): uma aborda a acessibilidade e uma curso de LIBRAS para ouvintes.

Sobre a Educação Infantil (9), as pesquisas têm grande variedade de aspectos tratando praticamente de uma pesquisa por temática, sem haver repetições de assuntos. Tais resultados apontam, de fato, a ausência da relação entre as temáticas dos descritores e expressa a necessidade de maiores produções em cada área, seja inclusão, seja Educação Infantil, bem como demonstra a relevância de produções que refletem aspectos pertinentes ao estado de Rondônia.

### 3.2 Pesquisa Biblioteca Nacional de Dissertações e Teses (BDTD) e Base SciELO

Nesta subseção, são apresentados os dados da BDTD e da Base SciELO. Após apresentar os títulos e autores, agregar-nos-emos em categorias temáticas, por meio das quais descreveremos cada um dos trabalhos.

Na BDTD, fizemos separadamente a busca das teses e dissertações; um total de 38 teses e 257 dissertações. Após a leitura dos resumos, atemo-nos a 24 trabalhos pelo fato de os demais estarem com muitas especificidades de ambas as temáticas. Vale salientar que, dentre as produções acadêmicas elencadas, contidas na BDTD, nenhuma delas se refere à Região Norte do Brasil. Todas elas tratam de pesquisas realizadas em outras regiões brasileiras, sendo 14% do Nordeste, 57% do Sudeste, 10% do Centro-Oeste e 19% do Sul, dispostas cronologicamente no quadro a seguir.

**Quadro 3 – Pesquisas na Biblioteca Nacional de Dissertações e Teses (BDTD)**  
(continua)

TEXTO	TÍTULO	AUTOR(A)	IES
DISS.	A Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil: políticas públicas na visão dos professores	MARTINS (2018)	UNESC
DISS.	Práticas Pedagógicas e Socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil	CAMPOS (2018)	UFG
DISS.	A Educação Infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum	PACHECO (2018)	UFU
DISS.	“Eu não fui formada pra isso”: representações sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s)	SILVA (2018)	UNICAMP
DISS.	Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	NASCIMENTO (2019)	UFCAT
DISS.	Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial	MACHADO (2019)	UFSM
DISS.	Concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar: um estudo de práticas pedagógicas	LIMA (2019)	Unb
TESE	Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão	SILVA (2019)	UERJ
TESE	Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão escolar	AZEVEDO (2020)	UFS
TESE	Grupos de discussão de trabalho na educação infantil e na educação inclusiva: um espaço de reflexão e cuidado para educadoras	SEHN (2020)	UFRGS
DISS.	A interação entre alunos com e sem deficiência na educação infantil na perspectiva do professor de educação física: Um modelo de intervenção na formação continuada	LOPES (2020)	UNESP
DISS.	A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB	SANTOS (2020)	UFPB

DISS.	Cultura escolar e inclusão na educação infantil: um estudo em uma escola de aplicação	SOUTO (2021)	UFRN
DISS.	Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil	COSTA (2021)	UFSCAR
DISS.	Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na educação infantil	GUADAGNINO (2021)	UNESP
DISS.	A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na educação infantil: ações e concepções de professores de educação especial	KAUFMAN (2021)	UFSM
DISS.	Práticas de subjetivação das professoras de educação especial operadas por discursos inclusivos	MENDES (2021)	UFSM
TESE	Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil: relações, sentidos e práticas	CAVALCANTE (2022)	UFMG
TESE	Diagnósticos de deficiências e transtornos na Educação Infantil: dispositivos a serviço de quê?	GONÇALVES (2022)	UNIFESP
DISS.	O processo de inclusão na educação infantil: Estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul/RS	MACHADO (2022)	UFSM
DISS.	Formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na educação infantil	GUADAGNIN (2022)	UNESP
DISS.	A política educacional inclusiva na educação infantil: análise da rede municipal de ensino de Maricá/RJ	MORAES (2022)	UNESP
DISS.	As ações de formação continuada de professores da educação infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia, de 2008 a 2020	RODRIGUES (2022)	UFU
DISS.	O protagonismo de professoras de creche na detecção dos sinais precoces de transtorno do espectro autista	COSTA (2022)	UNIFESP

Fonte: elaborado pela autora, com base em PPGE, 2023; PPGEProf, 2023 e PPGPSI, 2023.

Na Base SciELO, encontramos 16 artigos, porém apenas 6 se adequaram à nossa pesquisa<sup>12</sup>. Dessa forma, as 30 produções elencam o Quadro, a seguir.

#### Quadro 4 – Pesquisas na Base SciELO

AUTOR(ES)	TÍTULO	PERIÓDICO
Vitta e col. (2018)	A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche	Revista Brasileira de Educação Especial
Chaves e col. (2018)	<i>“Na essência somos iguais, na diferença nos respeitamos”</i> : Estágio em Psicologia Escolar	Psicologia Escolar e Educacional
Agripino-Ramos (2019)	Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?	Revista Brasileira de Educação Especial
Vitaliano (2019)	Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa	Pró Posições

<sup>12</sup> O critério de inclusão se deu pelo fato de as temáticas não conterem assuntos muito específicos, seja por deficiência, seja por disciplinas ou assuntos em especial, mas apenas Educação Infantil de modo geral.

Pereira e col. (2021)	Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais <i>na e para</i> a escola no Brasil	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional
Bossi e col. (2021)	Necessidades do bebê com deficiência física na creche: a percepção de educadoras	Psicologia em Estudo

Fonte: elaborado pela autora, com base no site da plataforma.

Temos o seguinte quantitativo sobre as produções das revistas que não restringem às produções advindas de uma única temática, caracterizando-se por serem produções de Periódicos: de Educação Especial (2 artigos), Educação (1 artigo), Psicologia Escolar (1 artigo), Psicologia (1 artigo) e Terapia Ocupacional (1 artigo). Essa multiplicidade de locais de onde emanam as produções pode sinalizar, minimamente, a multiplicidade de possibilidades, e diversidade de áreas que podem contribuir com a temática proposta por este trabalho.

### 3.3 Descrição dos achados

Considerando as produções descritas a partir do conteúdo de cada uma delas, de modo a distribuí-las nas categorias: (1) Inclusão: o que acontece nas escolas; (2) Inclusão: aspectos políticos e subjetivos; (3) Formação docente na perspectiva inclusiva; e (4) Práticas pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva inclusiva, dispostas no quadro a seguir. Discorreremos sobre cada um dos trabalhos elencados, conforme as categorias.

**Quadro 5 –** Categorias temáticas das produções e seus respectivos autores  
(continua)

TEMA	AUTOR(ES)
Inclusão: o que acontece nas escolas	Cavalcante, (2022) Pereira e col. (2021) Aripino-Ramos (2019) Pacheco (2018) Chaves e col. (2018)
Inclusão: aspectos políticos e subjetivos	Gonçalves (2022) Costa (2022) Moraes (2022) Souto (2021) Bossi e col. (2021) Kaufmann (2021) Costa (2021) Silva (2019) Nascimento (2019) Martins (2018) Silva: C.P (2018) Vitta e col. (2018)
Formação docente na perspectiva inclusiva	Rodrigues (2022)

	Guadagnin (2022) Machado (2019) Sehn. (2020) Lopes (2019) Vitaliano (2019) Lima (2019)
Práticas pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva inclusiva	Machado (2022) Guadagnino (2021) Mendes (2021) Santos (2020) Azevedo (2020) Campos (2018)

Fonte: elaborado pela autora, com base em dados de sites institucionais.

### 3.3.1 Inclusão: o que acontece nas escolas

Esta categoria trata de trabalhos que descrevem a inclusão compartilhando percepções advindas do interior das instituições escolares, no interior das salas de aula, ao retratar perspectivas de professores, crianças atípicas e estagiárias.

O trabalho de Cavalcante (2022) foi realizado em uma turma de Educação Infantil de Belo Horizonte, com crianças com deficiência matriculadas, subsidiada na Sociologia do Trabalho e da Sociologia da Infância. Os resultados evidenciaram a necessidade de resignificação das relações de cuidado e educação, atentando para minúcias, desafios e potenciais desse campo relacional, considerando a singularidade das crianças. Tal dimensão precisa estar presente, principalmente quando há inclusão de crianças com deficiência múltipla que requerem apoio extensivo e permanente nesse contexto. O cuidado se mostra imprescindível, pois sustenta a compreensão de uma escola democrática de qualidade pautada na perspectiva inclusiva.

Pacheco (2018) adentra em sala de aula de Educação Infantil com aluno incluso, visando a pesquisar a inclusão como direito da criança a um processo educativo de qualidade e equitativo. Constatou-se que os professores têm visto a inclusão como desafio, mas com posição de abertura e disposição para aprender, o que os conduz a um olhar mais sensível às crianças, entendendo suas necessidades e possibilidades. Junto às crianças, observou-se que um contato tenro com a diversidade produz uma tendência a mais respeito e sensibilidade. Foi destacada, ainda, a ausência de recursos humanos privilegiando a comunicação do professor da sala regular e de AEE, bem como a necessidade de a instituição escolar organizar o cotidiano escolar e sensibilizar a comunidade escolar em relação aos processos inclusivos.

As concepções de crianças com desenvolvimento típico acerca de suas vivências escolares em contextos inclusivos com colegas com Transtorno do Espectro Autista –TEA– são tratadas no trabalho de Agripino-Ramos (2019), realizado no início e no final do ano letivo, em duas escolas de Educação Infantil de João Pessoa-PB. As crianças descreveram com adjetivos positivos sua creche, professora e colegas, tanto no início quanto no final do ano letivo. Descreveram sua rotina e relataram não brincar com colegas com desenvolvimento típico agressivo; em relação aos colegas com TEA, foram citados como preferidos e conceituados como especiais e bebês devido às suas capacidades e interesses. Finaliza o seu trabalho enfatizando a importância de se estudar a inclusão escolar, a partir da perspectiva das crianças.

Ao relatar a experiência em Estágio em Psicologia Escolar, com crianças de uma escola de Educação Infantil da rede privada em Teresina-PI, Chaves e col. (2018) descrevem atividades desenvolvidas em uma perspectiva de promoção de saúde e orientação na temática da educação inclusiva e diferenças individuais. Ao final, foi possível perceber uma produção de sentidos e troca de experiências a partir das potencialidades e conhecimentos trazidos pelas crianças.

A Terapia Ocupacional também têm contribuído e ambiciona dar continuidade à criação de soluções para problemáticas no âmbito do setor da Educação. Ante a essa questão, Pereira e col. (2021) fizeram um estudo, na área da Terapia Ocupacional, até o ano de 2018, e entrevistaram pesquisadores que atuam nesta interface de investigação. Como resultado, encontraram a prevalência de práticas voltadas às crianças com deficiência em uma perspectiva individualizada e relacionada à produção da e na saúde. Da mesma forma, encontram-se práticas voltadas às crianças da Educação Infantil e com vulnerabilidade social. As autoras propõem que seja a educação um campo particular de intervenção, com metodologias próprias, saberes técnicos e populações específicas como área a ser construída e em disputa no âmbito da própria Terapia Ocupacional.

### 3.3.2 Inclusão: aspectos políticos e subjetivos

Nesta categoria, os trabalhos, ao abordarem a política de inclusão, apresentam temáticas que situam as representações das crianças com deficiência, implementação das políticas inclusivas e seus desdobramentos nas percepções e subjetividades.

A forma como são feitos os diagnósticos de deficiência e transtornos das crianças PEE na Educação Infantil em um município paulista é a temática do trabalho de Gonçalves (2022), subsidiado no aporte da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Sua tese repousa na ideia sobre o diagnóstico como dispositivo social que produz uma rede de elementos que alimentam e organizam diferentes aspectos do processo educativo e inclusivo, convergindo em processos de capacitismo e medicalização na Educação Infantil.

A colaboração da prática de Intervenção Precoce para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Infantil foi o tema do trabalho de Kaufmann (2021), por meio do qual foi feito um mapeamento da produção científica na temática e, em um segundo momento, foram coletados dados com professoras de uma escola de Educação Infantil de Santa Maria-RS. Os resultados apontaram na revisão científica, que os estudos do tema estão iniciantes e que carecem de maior investimento. Junto às professoras, foi vista a necessidade de mais conhecimentos sobre as práticas que auxiliam a inclusão escolar, bem como a necessidade de um suporte de tais serviços e a ampliação de formação inicial e continuada na temática. Foi apontada, ainda, a carência de políticas de inclusão na primeira infância no cenário nacional, indicando a necessidade de articulação e fortalecimento de ações intencionais, a fim de empoderar as famílias nos contextos de intervenção.

Vitta e col. (2018) buscaram descrever a produção científica na área de Educação Especial na Educação Infantil para crianças de zero a três anos, nos últimos 25 anos. Após a análise dos trabalhos encontrados, observou-se uma inclusão ainda incipiente, tanto nos documentos oficiais como na prática. No entanto, a formação dos profissionais para essa realidade influencia fortemente a percepção e as concepções que eles têm das crianças e das atividades nos contextos educacionais. Fazem-se importantes novos olhares sobre esses contextos, de forma a produzir materiais que possibilitem identificar fragilidades, experiências de sucesso, discussões relevantes que auxiliem na melhoria da qualidade desses serviços.

O trabalho de Silva (2019) trata da inclusão na Educação Infantil, considerando a interseção dessa modalidade com a Educação Especial, haja vista a obrigatoriedade da escolarização a partir de 4 anos. O trabalho objetivou discorrer sobre o momento em que as crianças puderam ser inseridas no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Traz reflexões sobre desenvolvimento

profissional e trabalho colaborativo entre professores de Educação Infantil e Sala de Recurso. O programa proposto proporcionou mudanças mútuas e recíprocas entre os professores, possibilitando mudanças de olhares, ampliação da prática e *feedback* da atuação docente.

Camargo (2021) analisa as políticas públicas educacionais sobre inclusão escolar do Brasil, do estado de Rondônia e de seus municípios sobre o cuidador/acompanhante especializado e os editais de concursos públicos e processos seletivos para a seleção desse profissional nos municípios de Rondônia. Sinaliza a preocupação dos governantes em incluir quantitativamente os educandos com deficiência, de modo que a escola sirva como assistencialista, camuflando as outras exclusões que ela reproduz no universo capitalista. Esse fenômeno é reflexo do barateamento da inclusão escolar, considerando que há procura constante desse profissional que, em sua maioria, detém o nível médio de instrução, e negligencia outras adaptações e investimentos na área da inclusão escolar da pessoa com deficiência.

O trabalho de Moraes (2022) analisou a política educacional inclusiva, em especial para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas PEE implementada na rede municipal de Ensino de Maricá/RJ nas instituições de Educação Infantil. A cidade foi escolhida pelo Ministério da Educação (MEC) por ser a segunda melhor cidade do país no atendimento a crianças com necessidade de educação especializada<sup>13</sup>. Os resultados mostraram o fortalecimento e a expansão do sistema educacional inclusivo, os quais foram levados em consideração pelos gestores na atualização do Plano Gestor Plurianual do município.

A garantia da permanência, participação e o aprendizado dos estudantes Público da Educação Especial (PEE), em todos os níveis, é necessária, além do acesso. O trabalho de Costa (2021), uma pesquisa em uma cidade de médio porte do Pará, aborda como funciona a oferta de variados tipos de serviços de apoio que correspondam às potencialidades, necessidades e especificidades de cada indivíduo. Foi identificada a presença de diferentes categorias de profissionais atuantes no apoio a estudantes PEE da Educação Infantil desse município, porém a atuação não acontece de forma orquestrada e com parcerias colaborativas. De modo geral, concluiu-se que se faz necessária a definição clara dos papéis dos profissionais

---

<sup>13</sup> Nesta Dissertação a autora relaciona a autoria a Ferreira (2019) em matéria publicada em site local, que divulga notícias do município de Maricá-RJ, sem que haja fontes diretas do MEC.

estudados, como estratégia para diminuir as sobrecargas de trabalhos e desvios de funções.

O trabalho de Nascimento (2019) pesquisa a forma pela qual os municípios goianos se organizam para receber as crianças PEE na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Constatou-se que há poucas diretrizes específicas para a Educação Especial nos sistemas de ensino dos municípios investigados, que fazem interpretações equivocadas e restritas em relação aos regulamentos nacionais, havendo papéis e atribuições ocultas, no âmbito das práticas docentes. Foram detectadas limitações no atendimento do AEE em contraturno, que ocorre restrito ao público-alvo da Educação Especial. Em dois municípios, existem Centros Multidisciplinares, que complementam o serviço, ofertando atendimento com profissionais da área da saúde. Finaliza o trabalho reiterando a necessidade da formulação de políticas de Educação Especial e inclusão das crianças com deficiência, bem como a relevância de serem definidos os papéis dos profissionais nela envolvidos.

A implementação das políticas públicas inclusivas na Educação Infantil na cidade de Franca-SP, a partir do olhar dos professores, foi a temática do trabalho de Martins (2018), por meio do qual foi apontada a recenticidade de sua implementação na cidade, ainda não voltada para a realidade local. A implementação dessa política requer que a qualidade seja assegurada e que corresponda aos preceitos e finalidades legais e teóricos.

Silva (2018) estudou a representação social sobre inclusão e diferenças de professoras que atuam na Educação Infantil, com crianças de 4 a 5 anos, em duas escolas na Região Metropolitana de Campinas/SP. Foi indicada, pelas narrativas, uma representatividade de infância singular e universal, baseada em etapas de desenvolvimento. Nessa lógica, as participantes indicam ser preciso algum encaminhamento para especialistas do âmbito da saúde, quando as crianças não atingirem os objetivos esperados e definidos temporalmente pela escola, o que acarreta uma visão patologizante, para a qual laudos médicos têm grande importância, e as classificações parecem ser determinantes para o trabalho com as crianças consideradas diferentes. Destarte, a representação social da inclusão passa a ser vista como correção, e tal concepção é passada para as crianças, o que reforça concepções de desigualdade e poder, alimentando preconceitos e injustiças. Apesar

de os docentes refletirem sobre a temática, as representações permaneceram as mesmas anteriores à intervenção.

Souto (2021) pesquisa, no Núcleo de Educação da Infância (NEI), a escola de aplicação do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a cultura e as concepções dos docentes e da gestão sobre a cultura escolar no âmbito das práticas inclusivas. Esse NEI, por meio do levantamento e tratamento de dados, foi caracterizado como uma escola que apresenta a inclusão de maneira transversal, sendo a cultura escolar inclusiva evidenciada por meio das políticas, do currículo, da estrutura e das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

O trabalho de Bossi e col. (2021) tratou da percepção de educadoras frente às necessidades de bebês com deficiência física em contexto de inclusão na creche em escola de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre. Destacou-se, nos resultados, a necessidade de estímulo, suporte físico e a relevância do afeto na relação educadora-bebê, requerendo uma maior sensibilidade por parte do educador. Foi vista, ainda, a importância da integração entre saúde e educação e um olhar mais atento ao bebê com deficiência, demandando do educador maior disponibilidade física e psíquica.

Diante da crescente identificação precoce de TEA no Brasil e, considerando que as creches um sistema integrado que envolve a criança em desenvolvimento e articula programas de saúde, educação e serviços social, Costa (2022) realizou uma pesquisa sobre a concepção das professoras de creche com experiências nos processos de inclusão escolar de crianças de zero a três anos, a respeito dos sinais precoces de TEA. Os resultados apontaram que as concepções das professoras sobre desenvolvimento implicam diretamente as suas práticas e a condução do caso a outras esferas. Foi apontado, outrossim, o protagonismo das docentes nas atividades de cuidado e brincadeira como estratégia de intervenção de suas ações. Foram observadas lacunas no que se refere à comunicação entre os profissionais da educação e na articulação da educação com a saúde. Identificou-se a necessidade de ações intersetoriais consistentes que favoreçam o desenvolvimento das crianças que apresentam sinais precoces de TEA e valorizem o papel do professor nesse processo.

### 3.3.3 Formação docente na perspectiva inclusiva

Sobre a formação inicial, são apontadas as pesquisas de Machado (2019) e Lopes (2020), ambas na área de Educação Física. Machado (2019) visou a compreender a experiência de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, em contexto de inclusão na Educação Infantil e a repercussão em sua formação. Como resultado, apontou a importância de um programa que envolva a iniciação à docência, processos inclusivos e Educação Infantil.

O trabalho de Lopes (2020) trata da atuação do professor de Educação Física no contexto da interação na Educação Infantil, ao considerar relevante para crianças com deficiência ou não, já que exige uma formação adequada para os desafios da educação inclusiva. A partir dos processos interativos das crianças, foi proposto um modelo de formação continuada para minimizar as dificuldades. Esta formação foi baseada em um levantamento com um grupo de dez professores e, a partir dele, elaboradas quatro aulas; após essa formação, pode-se concluir que, partindo das reais necessidades do contexto escolar e da reflexão sobre a prática, mudanças são geradas em direção a uma Educação Física mais inclusiva.

O trabalho de Rodrigues (2022) trata dos processos de formação continuada de professores de crianças pequenas, público da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG e se debruça sobre arquivos documentais do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) dos anos de 2008 a 2020. Como resultado, foi encontrada a invisibilização da preocupação com o desenvolvimento e formação para atuar com a criança público-alvo da educação especial, centralidade da base epistemológica psicologizante na formação em detrimento de aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos. Também foram encontrados a fragmentação e o pragmatismo nos processos formativos, com ausência de processos reflexivos, ficando latente que existem dificuldades na articulação das atividades formativas das professoras das classes comuns e das professoras do Atendimento Educacional Especializado, para a promoção da inclusão de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil.

A formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar foi o tema abordado por Guadagnin (2022), a partir da observação das práticas docentes desenvolvidas em uma escola de Educação Infantil, em um município de grande porte do interior paulista, que atende crianças de zero a cinco anos. Como resultado, foi

apontada a necessidade de oferta de ações formativas que promovam a discussão e a reflexão do cotidiano e dos desafios vividos pelos professores com a Inclusão Escolar, bem como as contribuições no desenvolvimento e aprendizagem das crianças PEE, a partir do trabalho colaborativo entre as professoras e a professora de Educação Especial.

Vitaliano (2019) descreve seu trabalho com pesquisa colaborativa com professores de uma escola de aplicação de uma Universidade em uma cidade de grande porte no Paraná. Esse processo se baseou na perspectiva de formação de professores reflexivos, bem como em conhecimentos sobre o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais - NEE em contextos escolares inclusivos. Na fase inicial, houve dificuldade para a efetivação da inclusão e, após os ciclos de estudos, reflexões teóricas e participação em sala, os professores se tornaram mais seguros para essa efetivação.

O cuidado de bebês e crianças pequenas, compartilhado com creches e pré-escolas e o mal-estar docente, sofrimento psíquico e lugar de abandono da escola, além da necessidade de escuta das educadoras é o tema abordado na tese de Sehn (2020), que trata da educação inclusiva na escola e na sociedade. A partir disso, propõe espaços de escuta psicanalítica em grupo, os quais revelaram o dispositivo com potencial de contribuição para saúde mental dos profissionais, podendo ser facilmente adaptado ao contexto e às necessidades da escola e/ou dos professores. Sugere também que tais espaços podem proporcionar práticas inclusivas menos técnicas e padronizantes, permitindo a emergência dos sujeitos com suas potencialidades e limitações respeitadas na escola.

A compreensão das professoras de Educação Infantil sobre a inclusão escolar interfere nas suas práticas pedagógicas e, por intermédio do dispositivo Balint, Lima (2019) analisa a prática destes profissionais. Em sua análise, evidenciou-se a ambivalência em relação à inclusão escolar, e que as ações do distrito se organizam de forma mais segregadora. Foi percebido, ainda, um sentimento de desamparo, solidão e insegurança nas queixas das professoras. Destaca-se a importância de espaços de apoio e acolhimentos, de maneira que elas se sintam mais ativas no processo educativo e conscientes de suas angústias, as quais, por meio desses dispositivos, poderiam ser reduzidas.

### 3.3.4 Práticas pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva inclusiva

Machado (2022) estudou a forma de organização das práticas pedagógicas das professoras de uma Escola de Educação Infantil no município de Cachoeira do Sul-RS, em favor da inclusão e aprendizagem das crianças público-alvo da educação Especial. A autora considera a necessidade de formação continuada acerca da temática por haver dificuldades e inseguranças nas práticas pedagógicas com essas crianças. Revelou, ainda, a provisão de atividades lúdicas que valorizam conhecimentos prévios e respeitam seus interesses, porém requerendo um olhar individualizado na contemplação de atividades. Foi percebida, ainda, a motivação dos docentes ao presenciar conquistas das crianças, bem como afetividade e empatia. Mostrou necessidade da presença da mantenedora na escola, por haver pouco conhecimento docente sobre a temática e necessidade de suporte pedagógico. Foram apontadas concordâncias e divergências de concepções e sentimentos a respeito dos processos inclusivos, havendo necessidade de desconstrução da ideia de que o foco da inclusão é a socialização, ideia do paradigma de integração, e maior ênfase nas bases da construção do conhecimento e do desenvolvimento global do aluno, ideias pertinentes ao paradigma inclusivo.

A análise do ensino colaborativo para a prática pedagógica, entre os docentes da classe comum e da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), a partir de aprendizagens reconstrutivas em um percurso formativo é a temática do trabalho de Azevedo (2020), em uma escola do município de Aracaju-SE. A pesquisadora parte da ideia de que o ensino colaborativo potencializa os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores dos professores à ressignificação das práxis, com vistas à reconstrução das aprendizagens das crianças com deficiência (ACD). Como resultado, pontua que as dificuldades dos professores no desenvolvimento do fazer pedagógico no que concerne aos ACD, dentre outros fatores, está na formação continuada dissociada da teoria e prática, pontuando a importância das inter-relações entre o ensino colaborativo e a práxis pedagógica na mediação do processo educativo para o fortalecimento da inclusão escolar.

Também pensando a inclusão escolar na Educação Infantil como um momento oportuno a maiores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, Campos (2018) aponta a necessidade da mediação para haver avanços desenvolvimentais na criança com Deficiência Intelectual (DI). Após realizar uma análise das práticas de

professoras nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), de um município do estado de Goiás, subsidiada na Psicologia Histórico-Cultural, foi observado que as professoras consideram relevante a inclusão das crianças com DI. Como desafios, foram apontados despreparo dos professores para lidar com as crianças PEE, pouco investimento e falta de prioridade por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) em cursos de formação, recursos humanos e materiais—o que acarreta um foco nas atividades de cuidado em detrimento do educar e brincar.

O trabalho de Guadagnino (2021) teve o objetivo de analisar fatores pedagógicos, de formação e atuação profissional que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. Os resultados indicaram que os Saberes Experienciais das professoras estão mais favoráveis ao processo de inclusão da criança com deficiência, bem como o trabalho colaborativo entre a sala comum e o AEE. As mediações pedagógicas, quando articuladas às estratégias pedagógicas, auxiliaram as crianças conforme suas especificidades. Na pesquisa, foi atribuída a devida importância à participação da criança com deficiência em atividades que dão suporte fundamental ao desenvolvimento infantil. Esse trabalho colaborativo entre as professoras do AEE e da sala comum fez com que o planejamento das atividades considerasse as especificidades das crianças com deficiência, que associado aos saberes docentes, foram determinantes na relação da criança com seus pares.

Mendes (2021) teve como pesquisa as práticas operadas por professoras de Educação Especial; como objeto de estudo, buscou os efeitos dos discursos inclusivos no processo de subjetivação das professoras da Educação Especial, a partir de suas narrativas, subsidiado teoricamente nas ideias de Michel Foucault. A autora considera que estão presentes a autorresponsabilização pela inclusão no contexto da escola, e o discurso clínico impõe a necessidade dos diagnósticos sobre as crianças. Mas, aponta, também que existem professoras dispostas a transgredirem uma rede discursiva produtora de verdades que nos sujeitam—dispostas a se aterem mais para as vidas que pulsam nas escolas do que para os diagnósticos que encerram essas vidas em padrões normativos.

Ao abordar as políticas educacionais e práticas pedagógicas de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil na cidade de João Pessoa-PB, Santos (2020) busca compreender o processo inclusivo. A pesquisadora conclui que as práticas pedagógicas para a inclusão das crianças com TEA carecem de uma sistematização que oportunize uma maior participação dessas crianças. Considera que sejam

pensadas adequações curriculares de acordo com suas necessidades, a fim de oportunizar aprendizagem e desenvolvimento também nas salas regulares. Pontua, ainda, o avanço das políticas públicas, ofertando recursos materiais e o apoio de profissionais para tornar espaços e informações acessíveis, o que tem ampliado progressivamente o acesso dessas crianças, e acentua a imprescindibilidade de formações permanentes que abordem com profundidade sobre a inclusão e a priorização de profissionais especializados nas salas regulares, a fim de que se permitam ao máximo as brincadeiras para o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

### 3.3.5 Confeccionando pensamentos sobre os achados

Sempre é interessante conhecer o caminho percorrido por outros, a fim de conhecer os prazeres e percalços. Neste levantamento, foi necessário verificar o leque de possibilidades presente na intersecção das temáticas. Intersecção esta que vai além da simples combinação de palavras-chave reveladas através de trabalhos acadêmicos e artigos, mas traça destinos e trajetórias pessoais e profissionais. São palavras que capturam realidades e cotidianos e nos fazem mirar o nosso tema de pesquisa considerando vários aspectos.

De forma uníssona, os autores, utilizando diferentes bases epistemológicas, pesquisando diferentes atores escolares e falando de diferentes regiões, são recorrentes em algumas ideias capturadas nas categorias por nós descritas anteriormente.

A expansão do sistema educacional inclusivo (Moraes, 2022) se faz notória considerando o marco da implementação da perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), porém com pouca clareza nas diretrizes práticas e ausência das mantenedoras (Machado, 2022).

Professores não negam o desafio da rotina inclusiva, porém mostram-se dispostos a aprender (Pacheco, 2018), mas não sem apontar as ambiguidades de sentimentos. Outra questão se trata da carência de conhecimento específico, no âmbito da formação inicial e continuada (Kaufman, 2021; Vitta e col., 2018; Lopes, 2020; Machado, 2019; Rodrigues, 2022; Guadagnin, 2022; Vitaliano, 2019; Machado, 2022), bem como no desenvolvimento profissional e na formação de grupos reflexivos com os mais diferentes modelos e formatos (Chaves e col. 2018; Shen, 2020; Lima, 2019). Todas essas pesquisas mostram claramente o valor das relações, como

apontado por Cavalcante (2022), e demonstram a receptividade dos demais profissionais envolvidos no processo inclusivo (Pacheco, 2018) e de outras crianças (Agripino-Ramos, 2019).

As pesquisas abordadas nos fazem refletir que o trabalho solitário é compartilhado com muitos outros que vivenciam a mesma realidade no dia a dia e refletem sobre a realidade inclusiva na Educação Infantil. Na próxima seção, desvelamos os caminhos traçados nos aspectos metodológicos, que foram norteados a partir das concepções obtidas nos caminhos percorridos por nossos colegas que pesquisaram as temáticas previamente.

#### **4 DESVELANDO O MÉTODO**

Essa pesquisa se caracteriza como de cunho qualitativo pelo fato do objeto de estudo e os processos nele engendrados serem compostos por um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2001). Nesse sentido, Moreira (2002) apresenta as características básicas da pesquisa qualitativa: ênfase na interpretação e na subjetividade; flexibilidade na conduta do estudo, observando-se o processo e não o resultado; e formação da experiência relacionada ao contexto.

Como perspectiva epistemológica nos inspiramo-nos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Netto (2011) discorre que sobre a constituição dessa perspectiva não como um conjunto de regras formais aplicáveis a um objeto. Ao contrário: é a estrutura

e a dinâmica do próprio objeto que orientam os procedimentos e conduzem o pesquisador, com uma abordagem relacional, que busca extrair as múltiplas determinações do objeto em sua totalidade concreta.

Nesse ínterim, Zanella (2009) aponta como um dos princípios dessa perspectiva a ênfase na análise do processo, em vez do objeto isolado — uma compreensão do que está em processo de constituição, a partir do que já foi, mas que também anuncia o devir. Esses movimentos históricos e progressivos de transformação provocam a emergência de novidades qualitativas, que podem ser compreendidas como manifestações do presente em constantes transformações cotidianas definidas por Bottomore (2011, p. 410):

realidade concreta não é uma substância estática numa unidade indiferenciada, mas uma unidade que é diferenciada e especificamente contraditória: o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária, e, em suas transformações revolucionárias ou descontínuas, dá origem à novidade qualitativa autêntica.

A partir dessas concepções teórico-metodológicas, foram definidos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos de pesquisa, os campos investigativos e os sujeitos envolvidos.

#### **4.1 Instrumentos utilizados para a coleta de dados**

Pela nossa inspiração no Materialismo Histórico Dialético é importante considerar que os procedimentos movimentam o método, conforme proposto por Martins e Lavoura (2018, p. 235):

[...] para se colocar o método em movimento, há que se utilizar de um conjunto de procedimentos investigativos, tais como tratamento teórico-conceitual, cuidados com instrumentos de coleta de dados, valorização de fontes e dados já sistematizados, análises quantitativas e estatísticas, de conteúdo e de discurso, dentre outras. Não restam dúvidas que o investigador necessita dominar dados e procedimentos para alcançar a finalidade da investigação, em última instância, a de penetrar nas propriedades essenciais do objeto ou fenômeno investigado arrancando-lhe sua lógica essencial de funcionamento e desenvolvimento.

De acordo com Cardozo e col. (2007), os procedimentos de coleta e análise de dados são fundamentais para atingirmos o concreto pensado, uma vez que a essência da coisa, a estrutura da realidade, a 'coisa em si' o ser da coisa, não se manifesta imediatamente ao pesquisador. É necessário um esforço sistemático e crítico que vise a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, descobrir o modo do ser existente. Para tanto, é necessário traçar um percurso teórico-epistemológico coerente com a historicidade do objeto investigado.

Nesse método, não há uma rigidez no uso de instrumentos e técnicas de coleta de dados:

Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa soa os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados e quantificação. Esses instrumentos e técnicas são meios que se vale o pesquisador para apoderar-se da matéria, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem) em escala variada a concepções metodológicas diferentes (Netto, 2011, p. 26).

Porém, essas técnicas não podem ser empregadas como um fim em si mesmas, demandando a utilização tanto das informações de cunho quantitativo como qualitativo, levando em conta o princípio do movimento, pois estão inter-relacionadas (Cardozo e col., 2023).

O autor prossegue mencionando que o próprio Marx utilizou análise bibliográfica e documental, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevista, instrumentos qualitativos e até mesmo um questionário. Neste trabalho, em especial, utilizamos análise documental e bibliográfica, observação e entrevista.

#### 4.1.1 Análise Documental e Bibliográfica

Realizamos uma pesquisa documental por meio de busca de legislações e levantamento de dados referentes à inclusão na Educação Infantil na cidade de Porto Velho para obter informações que contribuíssem para uma melhor compreensão da temática e ajudar a traçar rumos.

Considera-se como documento qualquer tipo de registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação os quais comuniquem princípios e normas que regem o comportamento de um grupo. É uma técnica exploratória ou de complementação de dados obtidos por outras fontes. Podem ser regulamentos, atas, livros de frequência, relatórios, pareceres, cartas, jornais, revistas. Faz-se necessário tomar o conhecimento da origem institucional,

fontes utilizadas e propósito de sua elaboração (Alves-Mazzotti; Gewandszandjder, 2002, p. 169).

Uma técnica exploratória indica que o problema deve ser mais bem explorado por outros instrumentos de coleta os quais a complementam. Constituem-se como uma fonte poderosa de evidências, contextualizadas, com potencial de desvelar novos aspectos de uma temática. Os documentos incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (Ludke; André, 1986).

A pesquisa documental é importante para as investigações das políticas educacionais, pois os documentos são frutos de informações, tendências e proposições que expressam as intencionalidades e as contradições do momento histórico em que foram produzidos (Cardozo e col., 2023). Essa possibilidade da compreensão do contexto histórico-cultural é acrescida da possibilidade de realização de inferências ao futuro e da compreensão de antecedentes passados (Sá-Silva e col., 2009).

A pesquisa documental é próxima da pesquisa bibliográfica, mas se distingue pelo fato de a primeira ter fontes primárias de materiais que não receberam tratamento analítico, e o pesquisador tem uma relação mais direta com os fatos analisados. No que tange às fontes secundárias referem-se às contribuições de diferentes autores a respeito do tema de domínio científico (Sá-Silva, 2009). Sua importância reside na possibilidade de construção de um quadro referencial para clarificar a lógica de construção teórico-metodológica do objeto investigado e das categorias e constructos relevantes para subsidiar a análise de dados (Cardozo e col., 2023).

Inicialmente, realizamos uma análise documental baseada em dados da Educação Infantil na cidade de Porto Velho nas plataformas do Instituto Anísio Teixeira (INEP), informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho tanto em documentos quanto no Drive (SEMED, 2022; 2024), bem como dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas (E.M.E.I.E.F. Voo Do Juriti, 2020; E.M.E.I.E.F. Meu Pequeno Jones, 2021; E.M.E.I.E.F. Esperança, 2021; E.M.E.I.E.F. Pequenos Talentos, 2023). Nossas pesquisas bibliográficas foram apresentadas na segunda seção.

#### 4.1.2 Observação

A observação, seu planejamento e configuração espaço-temporal determinam quais dimensões do problema serão efetivamente investigadas. A seleção dos objetos observáveis está diretamente condicionada aos antecedentes pessoais, bagagem cultural, aptidões e preferências do pesquisador. Traz a possibilidade de um contato estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado e aproxima o pesquisador da perspectiva do sujeito, suas experiências diárias e visão de mundo, possibilitando contato pessoal e estreito com o tema, podendo ao desvelar novas perspectivas sobre a temática (Ludke; André, 1986, p. 25).

De acordo com Cardoso e col. (2023), a observação tem o papel de revelar uma das partes da totalidade, sendo importante, porém não suficiente para revelar uma das faces dos objetos, os quais são multideterminados. A observação realizada se deu de forma participante, segundo a qual o pesquisador se torna parte da situação observada, podendo ter o nível de participação bastante variado.

[...]Tem como vantagens: a) independe do nível de conhecimento e capacidade verbal dos sujeitos, b) permite checar na prática a sinceridade de certas respostas que às vezes são dadas para causar “boa impressão”, c) permite identificar os comportamentos não intencionais e explorar questões que os informantes não se sentem a vontade de discutir e e) permite o registro do comportamento no contexto temporal-espacial (Alves-Mazzotti; Gewandszandjder, 2002, p. 164).

Nessa perspectiva, os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início e, dessa forma, o pesquisador tem a possibilidade de acessar uma gama variada de informações. O conteúdo delas envolve a parte mais descritiva e reflexiva. Na parte mais descritiva, seu conteúdo trata dos sujeitos, de diálogos, locais, eventos especiais, atividades, comportamento do observador. Na parte reflexiva, são feitas reflexões analíticas das relações das partes, novas ideias, reflexões metodológicas, dilemas éticos, conflitos, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários (Ludke; André, 1986).

Esses autores ressaltam, ainda, a diversidade de formas de registrar as observações, sejam por anotações, filmagem, sejam por fotografias, com a importância de o registro ser o mais próximo do momento da observação, indicando o dia, horário, local e período de duração, de modo a deixar distintas as informações,

essencialmente descritivas, das falas, citações, bem como das observações pessoais do pesquisador (Ludke; André, 1986).

As observações precisam ter notas de campo, as quais consistem em dois tipos de materiais: o descritivo e reflexivo. O primeiro capta imagens do local, pessoas e conversas observadas. O outro é reflexivo, pois apreende o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações (Bodgan; Binklen, 2006).

Nesta pesquisa, a intenção inicial foi observar a rotina, durante uma semana de aula, em duas turmas de cada escola das quatro escolas de Educação Infantil selecionadas, utilizando o critério de turma que tivesse aluno incluso, a ser indicada pela Coordenadora Pedagógica, em comum acordo com a docente, e autorizado previamente pelos pais. Oito turmas foram totalizadas. Porém, foram registradas apenas as rotinas de duas turmas em uma única escola. Em duas escolas, foi possível a observação em apenas uma turma, e, em uma escola, a observação nas turmas com crianças PEE não foi autorizada pelos pais dessas crianças. Realizamos observação no total de quatro turmas, em três diferentes escolas. Alguns dos registros serão compartilhados na seção Apresentação e Discussão dos Dados.

#### 4.1.3 Entrevista

Sobre as Entrevistas, Bodgan e Binklen (2006) afirmam que é uma maneira de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo, podendo ser utilizada em conjunto com a observação participante, a análise de documentos e outras técnicas. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszandjder (2002), busca-se uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos.

A entrevista cria uma atmosfera de influência recíproca, por meio da qual se capta de forma imediata a informação desejada e, quando gravada, tem como vantagem o registro das expressões, dando liberdade ao entrevistador prestar atenção ao entrevistado, sendo, em um momento posterior, transcrita para o papel (Ludke; André, 1986). Todas as entrevistas foram gravadas com aplicativo de áudio

denominado Gravador de Voz, utilizando um aparelho de celular, ao ser a gravação autorizada por cada um dos entrevistados.

As entrevistas realizadas neste trabalho são classificadas como semiestruturadas, uma vez que tiveram em seus roteiros sutis diferenças para Técnicos da SEMED (Apêndice E), professores de AEE em SRM (Apêndice F) e Orientadores Educacionais/Coordenadores Pedagógicos (Apêndice G). De forma geral, as perguntas giraram em torno da inclusão na Educação Infantil, os avanços e retrocessos, funcionamento da gestão e suporte dado pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) ao processo inclusivo, oferta do Atendimento Educacional Especializado, e processos formativos para profissionais da educação.

## **4.2 Procedimentos de Pesquisa**

Posteriormente à definição dos sujeitos, solicitamos permissão para a realização da pesquisa em cada um dos campos após explicitarmos os objetivos e metodologia por meio da assinatura da Carta de Anuência (Apêndice A e Apêndice B). De posse das cartas, o projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Após a aprovação no CEP, por intermédio do Parecer CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética), nº 64128222.2.0000.0171 (Anexo A), deu-se início à fase de coleta dos dados da pesquisa, conforme previsto a Resolução 510/2016 (Brasil, 2016b).

Tendo em mãos os dados documentais e bibliográficos, realizamos as entrevistas com os sujeitos selecionados (Apêndices E, F e G). Devido à proximidade do encerramento do ano letivo, as observações foram realizadas no ano letivo seguinte e iniciadas após o período de adaptação das crianças<sup>14</sup> ao ano, e, nesse ínterim, entregamos nas escolas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C e D), para a entrega aos professores e aos pais das crianças das salas de aula observadas.

### **Quadro 6 – Demonstrativo de Procedimentos de Coleta de Dados**

---

<sup>14</sup> Ano letivo iniciado dia 08/02/23 (quarta-feira) e o feriado de Carnaval dia 21/02/23, o que fez com que fosse possível o início das observações no mês de março.

Ordem	Mês/Ano	Participantes	Procedimento
01	Julho/2022	01	Ofício Solicitação de Levantamento de Dados Educação Infantil e Educação Especial à SEMED
02	Setembro/2022 Outubro/2022	05	Entrega de Cartas de Anuência de Participação da Pesquisa à SEMED e Escolas Leste com SRM, Leste sem SRM, Centro e Sul
03	Novembro/2022	08	Realização das Entrevistas na SEMED e Escolas Leste 1, Leste 2, Centro e Sul
04	Março, Abril e Maio/2023	04 Turmas	Realização das Observações Escolas Leste 1, Centro e Sul
05	Novembro/2024	01	Ofício Solicitação de atualização do levantamento de Dados Educação Infantil e Educação Especial à SEMED

Fonte: acervo pessoal (registros da autora).

### Quadro 7 – Instrumentos de Coleta de Dados

(continua)

ESCOLAS/ SECRETARIA	ENTREVISTA	OBSERVAÇÃO	DOCUMENTOS
<b>SEMED</b>	2 Técnicas da Divisão de Educação Infantil 2 Técnicas da Divisão de Educação Especial	Não houve	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de crianças inclusas nos últimos 6 anos</li> <li>• Tipo de deficiência por aluno matriculado</li> <li>• Número de cuidadores</li> <li>• Números de Sala de Recursos ativas e inativas</li> <li>• Serviços PME oferecidos</li> </ul>
<b>ESCOLA CENTRO</b>	1 Orientadora Educacional	1 Turma Pré 1 1 Turma Pré 2 (Professora e Cuidadora)	PPP Apostila Pré 2
<b>ESCOLA LESTE SEM SRM</b>	1 Coordenadora Educação Infantil	1 Turma Pré 1 (Apenas professora)	PPP
<b>ESCOLA ZONA LESTE COM SRM</b>	1 Prof. <sup>a</sup> SRM	Não permitida pelos pais a Observação em Sala de Aula	Imagens e procedimentos da SRM
<b>ESCOLA ZONA SUL COM SRM</b>	1 Prof. <sup>a</sup> SRM	1 Turma Pré 2 (Professora e Cuidadora)	PPP

Fonte: dados da Pesquisa.

### Quadro 8 – Sujeitos entrevistados, local de trabalho e função

SUJEITO	LOCAL DE TRABALHO	FUNÇÃO
I.	Divisão de Educação Especial (DIEES)	Técnica DIEES
K.	Divisão de Educação Especial (DIEES)	Chefia DIEES
C.	Divisão de Educação Infantil (DIEI)	Técnica DIEI
V.	Divisão de Educação Infantil (DIEI)	Chefia DIEI
C.	Coordenadora Pedagógica	Escola Leste sem SEM
T.	Orientadora Educacional	Escola Centro sem SEM
M.	Escola da Zona Sul	Prof. <sup>a</sup> AEE/SEM
A.	Escola da Zona Leste	Prof. <sup>a</sup> AEE/SRM/

Fonte: dados da pesquisa.

A observação participante se realizou em quatro salas de aula, durante uma semana letiva, objetivando contemplar a rotina semanal das crianças na Educação Infantil. Os dados foram registrados diariamente em um Diário de Campo. Como norteador, foi utilizado um Roteiro de Observação (Apêndice F), que aconteceu de acordo com o Quadro 9.

**Quadro 9 – Demonstrativos das Observações em Sala de Aula**  
(continua)

ORDEM	LOCAL	MÊS	TEMA	DURAÇÃO
1º	Centro/Pré 2	02/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
2º	Centro/Pré 2	03/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
3º	Centro/Pré 2	06/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
4º	Centro/Pré 2	07/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
5º	Centro/Pré 2	08/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
6º	Centro/Pré 1	14/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
7º	Centro/Pré 1	15/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
8º	Centro/Pré 1	16/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
9º	Centro/Pré 1 <sup>15</sup>	20/03/23	Visita cultural Centro Municipal de Artes Jorge Andrade – Duas turmas Pré 1 e Duas turmas de Pré 2	4h
10º	Leste/Pré 1	21/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
11º	Leste/Pré 1	22/03/23	Observação Rotina Sala de Aula Atividade no Pátio – Dia da Água	4h
12º	Leste/Pré 1	23/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
13º	Leste/Pré 1	24/03/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
14º	Leste/Pré 1	10/04/23 <sup>16</sup>	Observação Rotina Sala de Aula	4h
15º	Sul/Pré 2	24/04/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
16º	Sul/Pré 2	25/04/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
17º	Sul/Pré 2	26/04/23 <sup>17</sup>	Observação Rotina Sala de Aula	4h
18º	Sul/Pré 2	04/05/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h
19º	Sul/Pré 2	05/05/23	Observação Rotina Sala de Aula	4h

Fonte: dados da Pesquisa.

Na escola do Centro (Sem SRM), foi possível a observação em duas salas, uma de Pré 1 e uma de Pré 2. Na escola da Zona Sul (Com SRM), em reunião com as docentes, a Coordenação disponibilizou apenas uma turma de Pré 2. Na Escola da

<sup>15</sup> A professora da turma de Pré 1 da Escola Centro, no período da observação realizada, no ano letivo de 2023, estava realizando um curso de Pós-Graduação/Mestrado com aulas todas às sextas-feiras. Em acordo com os pais, as crianças nesse dia não vão à escola, por não haver professor substituto. Dessa forma, a semana de aula das crianças consistem em quatro dias.

<sup>16</sup> A professora de atestado médico, e a turma ficou sem aula, por não ter professora substituta.

<sup>17</sup> A professora solicitou o dia de folga do aniversário e, na sexta seguinte, não houve aula, sendo as observações realizadas na semana seguinte, com fins de completar a rotina de uma semana completa.

Zona Leste Sem SRM, foi designada também apenas uma turma de Pré 1. Na Escola da Zona Leste com SRM, uma turma foi designada, porém não houve aceitação por parte dos pais para a realização da Observação, motivo pelo qual foram coletados somente dados pertinentes à SRM.

### **4.3 Campo e sujeitos de pesquisa**

Esta pesquisa abrangeu a inclusão escolar de crianças PEE na Educação Infantil em escolas públicas urbanas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Velho-RO, que consistiu em nosso campo de pesquisa.

O público-alvo da Educação Especial é composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2008). Por deficiência, concebemos a concepção contida na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), que considera como pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que esse impedimento, quando em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2024a), em consonância com informações coletadas no ano de 2022, existem, no Brasil, 18,6 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 8,9% da população acima de dois anos de idade. Ao considerar a distribuição da população por faixa etária, tem-se as crianças de 2 a 9 anos<sup>18</sup> com um percentual que compõe 12,2% do total de pessoas com deficiência. No estado de Rondônia, o percentual é de 5,8%, mas na capital, Porto Velho sobe para 12,1%.

Para a realização da pesquisa, inicialmente, foram feitos contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED), a fim de obtermos um levantamento inicial de dados não disponíveis em portais de dados educacionais, o que foi formalizado por vias oficiais. Após esse levantamento, os dados foram organizados e sistematizados em Quadros e Tabelas, com intuito de elaborarmos uma

---

<sup>18</sup> Categoria de faixa etária determinada pelo IBGE, ao demonstrar seus resultados, nas fontes pesquisadas.

proposta de intencionalidade de execução da pesquisa, um parâmetro de seleção de participantes subsidiado em dados objetivos atuais.

A partir do mapeamento dos dados fornecidos pela SEMED, consideramos que seria de grande valia acessar servidores que atuam diretamente nesta instituição mantenedora da Rede Municipal de Ensino, local de onde emanam as normativas e procedimentos dos processos educativos. Pelo fato de a SEMED ter setores diferentes que acompanham o processo de inclusão escolar na Educação Infantil, nos direcionamo-nos à Divisão de Educação Básica (DIEB), que tem como subsetores a Educação Infantil (DIEI) e a Educação Especial (DIEES). Em tais setores, entrevistamos dois servidores.

A fim de que pudéssemos conhecer e nos aproximar da rotina cotidiana desse processo, precisaríamos também contatar os executores finais destes serviços, profissionais das escolas. Para tanto, selecionamos escolas<sup>19</sup> de Educação Infantil que comportam crianças PEE; escolas que oferecem o Atendimento Educacional Especializado – AEE – em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM –; além de escolas que contemplem crianças inclusas, mas não oferecem<sup>20</sup> esse atendimento. Para a seleção das escolas, tomamos como base os dados fornecidos pela SEMED (2022), demonstrados no quadro a seguir.

**Quadro 10 – Detalhamento da quantidade de crianças inclusas matriculadas e funcionamento de SRM nas escolas urbanas da Rede Municipal de Porto Velho/2021**

<b>TOTAL DE ESCOLAS QUE OFERTAM VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ZONA URBANA</b> <sup>21*</sup>		54
Escolas que ofertam Educação Infantil com SRM ativas e quantidade de crianças inclusas		12
1. 12 de outubro (03)	7. Guadalupe (0)	
2. Bilingue (5)	8. Manoel Aparício (0)	
3. Bom Princípio (2)	<b>9. PEQUENOS TALENTOS (10)</b>	
4. Dr. Tancredo Neves (8)	10. Rio Madeira (04)	
<b>5. ESPERANÇA (13)</b>	11. S Miguel (01)	
6. Flor do Piquiá (06)	12. Sen. Darcyr Ribeiro (03)	

<sup>19</sup>A seleção das escolas se deu por maior quantidade de crianças PEE matriculadas.

<sup>20</sup> A escola com segundo maior número de matrículas de crianças PEE sem SRM, por motivo de força maior, não pôde participar da pesquisa, sendo possível a participação da escola com a terceira maior quantidade de crianças inclusas matriculadas na Rede Municipal de Ensino.

<sup>21</sup> Nem todas as escolas que oferecem Educação Infantil são exclusivas da modalidade, algumas delas também oferecem vagas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além do nome, são denominadas com as siglas E.M.E.I. (Escola Municipal de Educação Infantil) ou E.M.E.I. E. F. (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental).

ESCOLAS DE EDUC. INFANTIL COM SRM INATIVAS <sup>22</sup>			04
1. Auta de Souza (02) 2. Marise Castiel (07) 3. Pingo de Gente (04) 4. Vovó Helena (01)			
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS INCLUSAS COM SRM INATIVAS			04
1. Auta de Souza (02) 2. Marise Castiel (07) 3. Pingo de Gente (04) 4. Vovó Helena (01)			
ESCOLAS DE EDUC. INFANTIL COM CRIANÇAS INCLUSOS SEM SRM			30
1. Canto do Uirapuru (11) 2. Castanheiras (07) 3. Cosme e Damião (08) 4. Encanto do Ipê (04) 5. Eng. Walmer (14) 6. Estrela do Amanhã (05) 7. Fernando Escariz (07) 8. Flamboyant (01) 9. Francisco Marto (07) 10. Judith Holder (06)	11. Krhys Damaris (09) 12. Lar da Criança (04) 13. Mãe Margarida (19) <b>14. MEU PEQ. JONES (28)</b> 15. Moises F. Neto (04) 16. Moranguinho (10) 17. N. S Amparo (03) 18. Nova República (06) 19. Pe. Zenildo (07) 20. Peq Mestre (04)	21. Peq. Polegar (02) 22. Prof. <sup>a</sup> Laodicéia (12) 23. Prof. <sup>a</sup> Ronilza (14) 24. St <sup>a</sup> Margarida (04) 25. S. Luiz Gonzaga (01) 26. Semente de Araçá (04) 27. Sen. Olavo Pires (05) 28. Som da Craviola (02) 29. Tarumã (02) <b>30. VOO DO JURITI (16)</b>	
ESCOLAS DE EDUC. INFANTIL SEM CRIANÇAS INCLUSOS COM SRM			02
1. Guadalupe (0) 2. Manoel Aparício (0)			
ESCOLAS DE EDUC. INFANTIL SEM CRIANÇAS INCLUSOS SEM SEM			07
1. Areal da Floresta 2. Belezas do Buritis 3. Eduardo Valverde 4. Flor de Laranjeira	5. Jornalista Fernando 6. Pequeno Gênio 7. Santa Marcelina**		

Fonte: elaborado pela autora com informações de SEMED (2022).

Foram utilizados como critério de seleção: as regiões da cidade onde se localiza a escola, bem como o maior número de crianças PEE matriculadas. Nestas escolas, entrevistamos o Professor de AEE e, na sua ausência, o Orientador Educacional ou Coordenador Pedagógico. Foram realizadas observações<sup>23</sup> nas salas de aula com a maior quantidade de crianças nesse perfil.

Em cada uma das quatro escolas, após o aceite da Direção, realizamos as Entrevistas e foram solicitados o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a realização de observação em duas salas de aula<sup>24</sup> com a maior quantidade destas crianças, desde que tanto as professoras e responsáveis pelas crianças concordassem.

<sup>22</sup> Em negrito/maiúscula destacamos as escolas participantes da pesquisa

<sup>23</sup> A observação aconteceu mediante a autorização da professora de sala de aula e do consentimento dos pais dos alunos por escrito.

<sup>24</sup> Pensamos em duas Salas de Aula, por poder compreender uma turma de Pré 1 e uma turma de Pré 2 – as quais compõem a maioria das turmas de Educação Infantil na Rede Municipal portovelhense.

#### 4.3.1 A cidade de Porto Velho-RO

Porto velho comporta uma população estimada em 539.354 habitantes (IBGE, 2020b); é uma cidade com 107 anos, capital com 34.000 km<sup>2</sup>, sendo a capital brasileira com maior extensão territorial. Está localizada na parte oeste da Região Norte, com clima superúmido, sendo o município mais populoso de Rondônia e o quarto mais populoso da Região Norte (Prefeitura de Porto Velho, 2021).

Considerando a população infantil, tema de nosso trabalho, a população estimada em todo estado, temos o seguinte panorama, dividido em faixa etária:

**Tabela 2 – População de 0 a 5 anos no estado de Rondônia – Ano 2021**

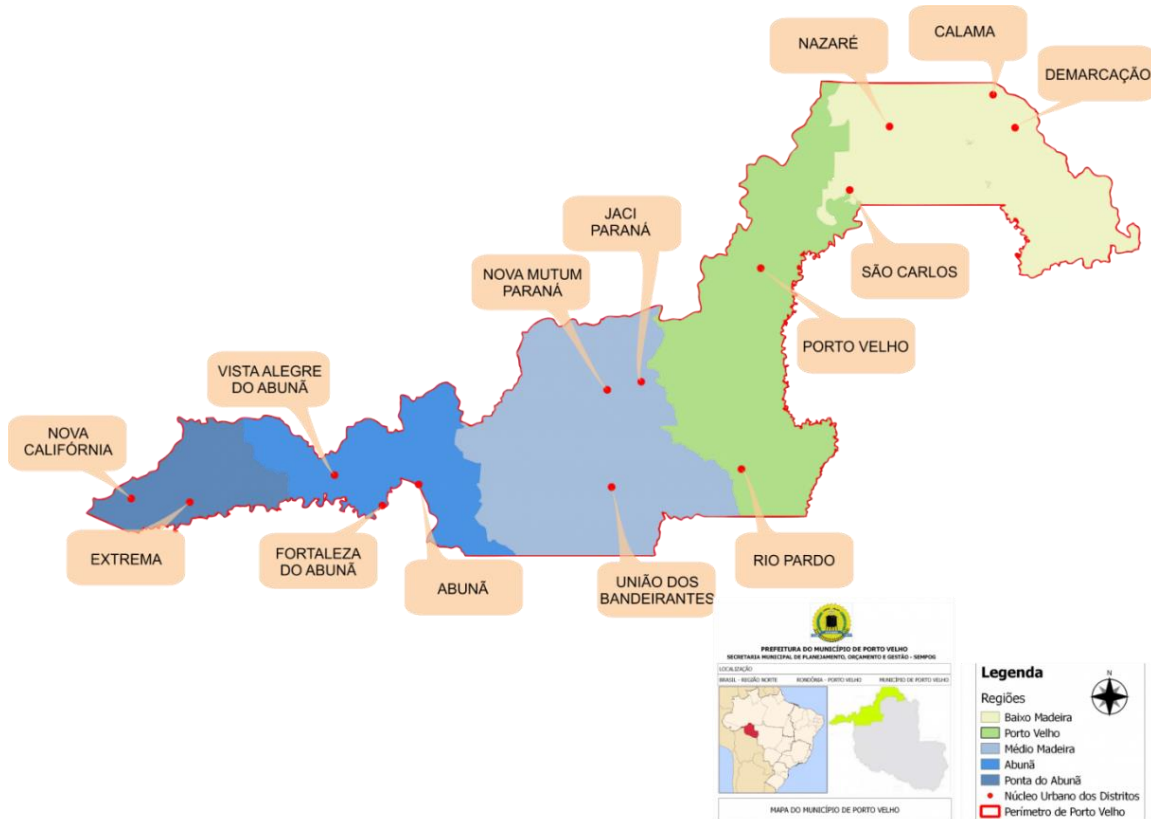
IDADE	MULHERES	HOMENS
0	13.660	14.313
1	13.715	14.368
2	13.783	14.441
3	13.849	14.580
4	13.573	14.216
5	13.459	14.095
TOTAL	82.129	86.013

Fonte: elaborada pela autora, a partir de IBGE (2020a).

Em termos econômicos, a cidade detém o quarto maior Produto Interno Bruto (PIB) da Região Norte, depois de Manaus, Belém e Parauapebas, além de ser, atualmente, a capital estadual que mais cresce economicamente no país, com crescimento do PIB em 30,2%, no ano de 2009. Em 2010, o PIB de Porto Velho foi estimado em R\$ 7,5 bilhões, segundo o IBGE, respondendo por cerca de 1/3 do PIB de Rondônia naquele ano (Prefeitura de Porto Velho, 2021).

O município, atualmente, se divide em cinco regiões: Baixo Madeira, Porto Velho (Sede), Médio Madeira, Abunã e Ponta do Abunã, perfazendo um total de 14 distritos e 54 localidades. Todos eles com conglomerados, vários habitantes na zona rural.

**Figura 1 – Mapa dos Distritos do Município de Porto Velho – RO**



Fonte: SEMPOG (2018).

Os distritos e localidades se dividem da seguinte forma, conforme o Quadro 11 a seguir:

**Quadro 11 – Município de Porto Velho-RO: regiões, distritos e localidades** <sup>25</sup>

Região	Distrito	Localidades				
Baixo Madeira	Demarcação	Independência Manoa				
	Calama	Boa Hora Cavalcante Conceição da Galera	Curicacas Firmeza Laranjal	Maicy Papagaios Pombal	Ressaca St <sup>a</sup> Catarina S. José da Praia	Terra Firme Tira Fogo

<sup>25</sup> Consideramos relevante apresentar a quantidade de Distritos e Localidades, a fim de que se possa contemplar a dimensão territorial e administrativa do município de Porto Velho-RO, no qual a Rede Municipal de Ensino atua, nas zonas urbanas e rurais.

	Nazaré	Araçatuba		Boa Vitória		
	São Carlos	Lago do Cuniã Terra Caída Araçá		Periquitos Santa Luzia		
Porto Velho (Sede)	Porto Velho	25 de Abril Amparo Belo Horizonte Boa Fé Bom Jardim	Bom Serazinho Brasileira Calderita Cujubim Cujubinzinho	Itacoã Maravilha Mutuns Niterói Nova Aliança Nova Vila Teotônio	Planalto II Rio Verde Santana S. Fco. S. Miguel	S. Sebastião Silveira Vila Franciscana Vila Princesa
Médio Madeira	Jacy Paraná	Embaúba Jirau		Joana D' Arc Três Rios		
	Nova Mutum	Lourdes	Palmeiral	Rio Madeira	S. Lourenço	
	União Bandeirantes	Sem localidades				
	Rio Pardo	Sem localidade				
Abunã	Abunã	Santa Lucia		Vila da Pena		
	Fortaleza do Abunã	Sem localidades				
	Vista Alegre do Abunã	Jaciará				
Ponta do Abunã	Extrema	Preguiça Sta. Maria S. Luis		Janice		
	Nova Califórnia			Rosália		

Fonte: Elaborado pela autora utilizando dados de SEMPOG (2018).

A população dos distritos é variável, sendo a menor população pertencente ao distrito de Fortaleza do Abunã, sem localidades, com 450 pessoas. A maior população está no Distrito Sede – Porto Velho<sup>26</sup>, com 25 localidades, com 386.834 habitantes. Tanto o menor quanto o maior compõem o trecho da ferrovia Madeira-Mamoré.

A região onde se localiza o distrito sede, Porto Velho, no período colonial do Brasil, foi moradia de muitas etnias indígenas, em especial os Mura, Karitiana, Kaxari e Karipuna (Teixeira, 2020). Os relatos sobre a ocupação da cidade se iniciam no final do século XIX. A região onde, atualmente, localiza-se a sede do município de Porto Velho em que tinha uma aldeia no local conhecido como Santo Antônio das Cachoeiras. Na época, os bandeirantes buscavam a exploração da mata em busca de riquezas e prosperidade, capturando indígenas e catequizando-os, de acordo com os princípios jesuítas; pouco tempo depois, o local foi abandonado (Rezende, 2013).

Em 1890, o local do distrito sede de Porto Velho consistia em um seringal denominado Santa Marta, de propriedade do italiano Andre Frandolli. As terras foram

<sup>26</sup> Nossa pesquisa diz respeito à Zona Urbana do Distrito Sede, porém, na contextualização do município, não poderíamos deixar de mencionar a amplitude geográfica e o quantitativo de distritos e localidades abaixo da jurisdição da mesma rede de ensino.

adquiridas pelo Coronel José da Costa Crespo por seiscentos mil réis<sup>27</sup>, do Governo do estado do Amazonas, para se integrar ao seringal Crespo, no Médio Madeira. Esse local, devido à largura e profundidade do rio e por se tratar de uma planície, foi escolhido pela empreiteira responsável pela construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, mesmo que distante 7 km do local inicialmente previsto para a construção, que seria em Santo Antônio do Madeira, pertencente ao estado do Mato Grosso (Teixeira, 2020; Silva, 2020; Lima, 2012).

Para início das obras, foram contratados 100 trabalhadores em Belém-PA, os quais desmataram a capoeira e construíram barracas para abrigos dos operários e engenheiros (Lima, 2012). A escassez de trabalhadores fez com que se usasse força de trabalho estrangeira de diferentes nacionalidades (Souza, 2011). No ano de 1913, Porto Velho, se torna Vila desmembrada da comarca de Humaitá, que pertencia ao Estado do Amazonas, e é elevada a município, em 1914, com a sua instalação e organização administrativa, econômica e social. Tal elevação foi realizada pelo major do Exército Fernando Guapindaia, primeiro superintendente municipal (Lima, 2012; Pacífico, 2010). No ano de 1915, foi implantada a primeira escola, além da primeira Delegacia de Polícia e do Jornal o “Município”. Foram também construídas pontes, a Cadeia Pública, o Mercado Municipal e o Cemitério dos Inocentes (Lima, 2012).

Desde a ocasião da inauguração da ferrovia, houve o declínio do preço da borracha, fato associado ao alto custo da ferrovia, o que tornou crítica a situação do empreendimento na década de vinte (Souza, 2011). Isso se deu devido à produção dos seringais plantados pelos ingleses, na Malásia, de sementes retiradas da própria Amazônia, bem como ao grande desgaste dos trilhos que não resistiam ao solo de várzea (Rezende, 2013). Ainda nesse período, a cidade tinha em torno de mil pessoas e, em sua maioria, barbadianos; até 1931, sua população não excedia cinco mil pessoas. Nesta mesma década, de acordo com Souza (2011), houve a retirada dos ingleses, e a concessão da estrada foi passada ao Governo Federal; a partir daí, houve uma estabilidade, sendo gestada uma cultura regional própria àqueles que passariam a ser considerados futuramente como nativos ou da terra.

Na década de 40, no ano de 1942, o governo brasileiro assinou o Acordo de Washington, como parte de seus esforços em favor da Guerra, por meio do qual foi

---

<sup>27</sup> De acordo com [vivendobauru.com.br](http://vivendobauru.com.br) (2023), 1 mil réis equivalem ao valor de R\$123,00. Desta forma, o Seringal teria sido adquirido pelo valor de 73.800 reais (600.000 réis), sem as devidas correções monetárias do período.

criado o Banco da Borracha que visava a dar garantia de produção e manutenção dos seringais (Souza, 2011; Teixeira, 2020). Foi efetuado um processo de migração controlada pelo Estado Brasileiro e capital norte-americano, distribuindo trabalhadores para serem dispersos nas florestas dos seringais do Madeira/Mamoré, Jamari, Machado, Candeias e Guaporé (Teixeira, 2020).

As ações de deslocamento e assentamento se davam de forma demorada e difícil, e os trabalhadores viviam sob condições de exploração. No total, foram trazidos à Amazônia mais de 70.000 soldados da borracha desde a assinatura do tratado até maio de 1943, dos quais morreram em torno de 20.000<sup>28</sup>. A rotina desses trabalhadores era chegar a destinos principais; eram alojados em grandes galpões, dormiam nas redes e passavam por processos de disciplinarização e submissão. Após o treinamento, nem todos os trabalhadores eram destinados a seringais, alguns, seja por indisciplina ou favorecimento das autoridades, findavam exercendo outras atividades, como agricultura, criação de porcos e galinhas, comércio, construção civil, podendo ser distribuídos, por diferentes questões, a viverem tanto na área urbana quanto rural (Teixeira, 2020). Ainda em 1943, houve o desmembramento de Rondônia dos estados de Mato Grosso e Amazonas, transformando-se em Território do Guaporé, tendo a cidade de Porto Velho como capital (Toledo e col. 2019; Sousa, 2011).

O primeiro governador, Aluizio Ferreira, já administrava a estrada, o que ampliou grandemente o seu poder; exercendo, após isso, três mandatos de deputado federal. Assim, indicava os governadores e, em cinquenta anos de território, de alguma forma, ligava-se ao Exército (Sousa, 2011).

Na década de 50, a cidade ainda possuía 1 km de extensão, e tudo girava em torno das chatas (embarcações) que iam e vinham para Manaus e dos trilhos até Guajará-Mirim. Com a abertura da BR-319, na década de 60, o território recebeu muitos trabalhadores marginalizados de várias regiões do Brasil. Em 1966, chega e se instala o 5º Batalhão de Engenharia e Construção (BEC), para a pavimentação e construção de pontes que ligam o território até Porto Velho, estendendo-se até Rio Branco-AC, além da rota rodoviária para Guajará (Sousa, 2011).

Na mesma época, agrega-se o fato da expulsão de micro e pequenos agricultores da região Centro-Sul brasileira; devido à mecanização das lavouras,

---

<sup>28</sup> Ressalta-se que, na Segunda Guerra, em campo de batalha, o Brasil perdeu, entre 1944 e 1945, 450 praças, 8 pilotos e 13 oficiais (Teixeira, 2020).

encontraram incentivo nos projetos de colonização do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Com esse fluxo intenso de imigrantes, Rondônia que até então era um Território, passa à condição de Estado da União, em dezembro de 1981 (Rezende, 2013), e legitima Porto Velho ao *status* de capital de um estado. Nessa década, há uma dinâmica migratória quando surgem serviços para dar suporte às novas demandas, oferecendo à cidade o *status* de centro de comando político, administrativo e econômico, entretanto com condições sociais e sanitárias com números muito ruins para a realidade de uma capital. Houve ainda uma queda nas atividades agropecuárias e pesqueiras (Nascimento *et al.*, 2012).

Nesse processo, o Governo Federal utilizou de mídias tanto da Revista Veja quanto da Rede Globo de Televisão para atrair agricultores e categorias marginalizadas rurais e urbanas para novo território, o que atrairia mão de obra barata. O crescimento do estado foi vertiginoso, devastando povos da floresta bem como ribeirinhos, castanheiros, seringueiros e povos indígenas invisíveis, sendo estes os que mais sofreram o impacto da migração pouco criteriosa e responsável (Souza, 2011).

No final da década de 90 e início dos anos 2000, com o advento da construção de duas Usinas Hidroelétricas no município de Porto Velho, foram efetuados importantes programas de compensação social por parte dos consórcios Santo Antônio Energia e Energia Sustentável, com compensações socioambientais na região do Rio Madeira, o que envolveu, em especial, a realocação de moradores da beira do rio para novos centros urbanos e investimentos em projetos de cultura e pesquisas científicas locais. Tais investimentos do Governo Federal fizeram ressurgir as ilusões de que Porto Velho deslancharia como o polo de uma economia regional equiparada às metrópoles Manaus e Belém (Rezende, 2013).

A baixa estrutura, diante da amplitude do fluxo migratório, implicou a ausência de um povoamento padrão e cultura padrão, conforme apontam Nascimento *et al.* (2012) e Souza (2011). Na cidade de Porto Velho, há certa flexibilidade nos costumes, relações e comportamentos, caracterizados pela influência indígena, amazônica, boliviana, nordestina e de várias partes do mundo e dos letrados da Estrada de Ferro, e acrescidos aos nichos que compõem o mosaico cultural porto-velhense: seringueiro, pescador artesanal (ribeirinho), garimpeiro, indígena, neocolonizador, migrantes caribenhos, maranhenses, paraenses, gaúchos, capixabas, mineiros, paraibanos,

cearenses, paranaenses, ao que acresce, no neste momento, pelos haitianos e venezuelanos.

**Tabela 3 – Crescimento demográfico do município de Porto Velho e do Estado de Rondônia, população rural e urbana – 1920/2019**

DADOS	CENSO								
	1920	1940	1960	1970	1980	1991	2000	2010	2019
Pop. Total	8.316	51.049	88.856	133.882	287.534	334.661	428.527	529.544	
Urb.	3.148	22.824	47.880	102.593	229.778	273.709	390.733	481.883	
Rural	5.168	28.225	36.160	31.289	57.756	60.952	37.794	47.661	
Taxa de Urb.	27%	72,1%	76,2%	76,6%	79,9%	81,78%	91,18%	91%	

Fonte: elaborada pela autora, a partir de dados IBGE (2022,2010, 2007,1982, 1973, 1961,1957, 1952) e SEMPOG (2022).

Considerando a ocupação da cidade de Porto Velho, houve uma expansão da Taxa de ocupação, no período de 1940 a 2000. Em 60 anos<sup>29</sup>, aumentou quarenta vezes, tendo o proporcional de habitantes na zona rural reduzido de 73%, no ano de 1940, para 18,2%, no ano 2000, demonstrando todo esse movimento de urbanização e um vasto território zona rural com baixa densidade populacional.

#### 4.3.1.1 Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho – RO

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem suas competências descritas no Artigo 19 da Lei Complementar nº 1000/2025 (Porto Velho, 2025), em que são estabelecidas as suas competências. Dentre elas, encontram-se: avaliar o processo de ensino e aprendizagem; supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas; formular e executar as políticas municipais de educação; manter, expandir, melhorar e modernizar a rede escolar, o magistério e demais profissionais de educação; coordenação, controle e manutenção das ações educacionais no âmbito da sua área de atuação; e articular com órgãos e unidades do sistema municipal de ensino e órgãos afins no envolvimento da gestão, entre outros.

A SEMED é composta pela Secretaria Municipal Adjunta e Assessoria Técnica e por cinco departamentos: Administrativo, Políticas Educacionais, Gestão de

<sup>29</sup> Se forem computados dados atuais do IBGE (2023), referentes ao ano de 2021, a população atual conta com 548.952, acarretando um crescimento de 66 vezes em um século.

Pessoas, Saúde Escolar e Suporte Logístico. No departamento de Políticas Educacionais, encontra-se a Divisão de Educação Básica, na qual há a Divisão de Educação Infantil e a de Educação Especial (SEMED, 2023).

Vinculados às secretarias municipais de educação, porém como um órgão independente, existem os conselhos municipais de educação, que acompanham e fiscalizam as políticas do município, todavia com competências distintas. Os conselhos municipais de educação funcionam como mediadores e articuladores da relação entre a sociedade e os gestores da Educação. Tem como competência normatização: elaborar regras que adaptem para o município as determinações das leis federais e/ou estaduais, assessoramento; responder aos questionamentos e dúvidas do poder público e da sociedade. As respostas do órgão são consolidadas por meio de pareceres e fiscalização: acompanhar a execução das políticas públicas e monitorar os resultados educacionais do sistema municipal (Todos pela Educação e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2019).

No âmbito da oferta de serviços, a rede portovelhense é composta por 80 escolas e 22 extensões. Elas são divididas em quatro Polos da Zona Urbana: Zona Oeste, Zona Leste, Zona Sul e Zona Norte. Além de 57 escolas de Zona Rural, distribuídas entre os Distritos e Localidades do município, sendo 48 de Ensino Fundamental, 6 de Ensino Fundamental e Educação Infantil e 2 de Educação Infantil (SEMED, 2023a; SEMED, 2023b).

Compõe ainda o quadro institucional da SEMED duas bibliotecas: uma localizada no centro e outra na Zona Sul, bem como três centros municipais de música localizados no Centro, na Zona Leste e na Zona Sul. Os centros oferecem cursos de música nas modalidades de teoria e prática de instrumentos para crianças, adolescentes e de artes cênicas e dança. O atendimento é para crianças da Rede Municipal e adultos público geral (SEMED, 2023b).

**Quadro 12 – Escolas Zona Rural do Município de Porto Velho-RO**

<b>Distrito</b>	<b>Quantidade de Escolas</b>	<b>Distrito</b>	<b>Quantidade de Escolas</b>
Porto Velho (SEDE)	29	Mutum-Paraná	02
Abunã	01	Nazaré	01
Calama	03	Nova Califórnia	04
Demarcação	02	São Carlos	04
Extrema	02	Vista Alegre do Abunã	02

Fortaleza do Abunã	01	União dos Bandeirantes	01
Jacy-Paraná	03	Rio Pardo	01
Total			56 escolas

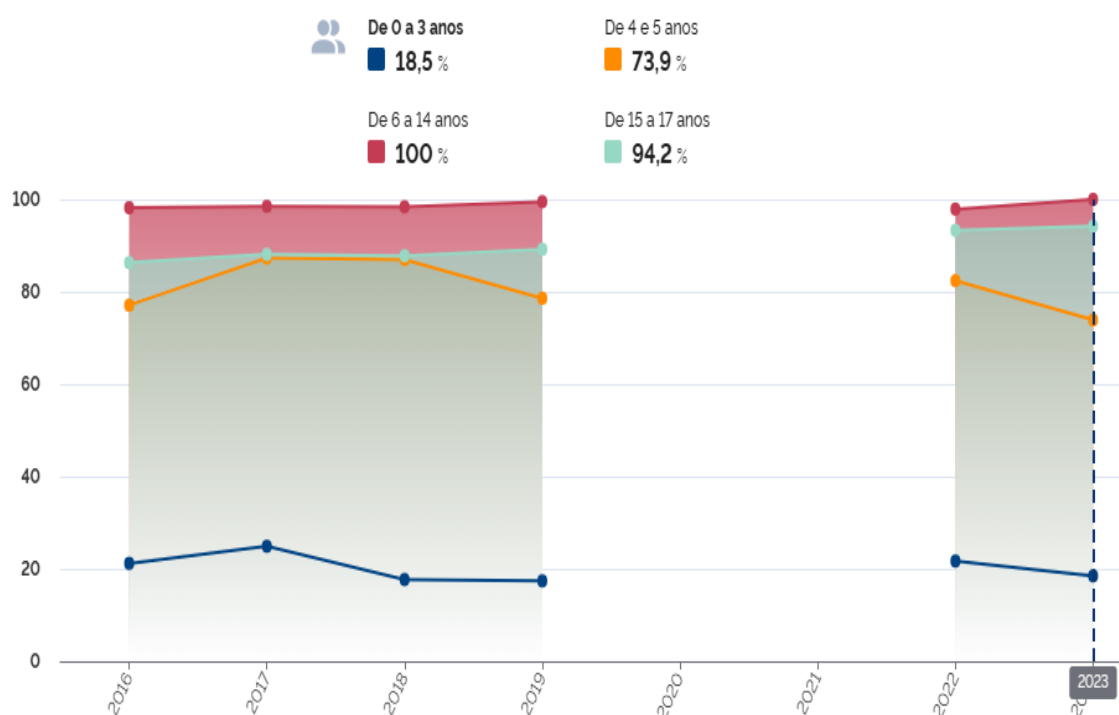
Fonte: elaborado pela autora, a partir de SEMED (2023b).

O município de Porto Velho comporta 118 escolas de Educação Infantil, das quais 68 ofertam vagas de creche e 117 de Pré-Escolar (IBGE, 2023). Essas escolas têm sua dependência administrativa distribuída da seguinte forma: 84,1% municipal, 4,6% privada conveniada e 11,2% privada (BRASIL, 2021). Destas, apenas 61 têm crianças PEE.

O IBGE (2024a), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), apresenta dados referentes às matrículas efetuadas no município de Porto Velho-RO, em 2023. Estes dados demonstram o percentual de pessoas em um grupo de idade que frequenta escola, comparando-o ao total geral de habitantes com a mesma idade. Os grupos de idade apresentados são: de 0 a 3 anos (18,5%), de 4 a 5 anos (73,9%), de 6 a 14 anos (100%) e de 15 a 17 anos (94,2%).

Observando a faixa etária da Educação Infantil, podemos verificar que o acesso à Creche é, ainda, pequeno, triplicando o acesso à Pré-Escola, até culminar em acesso de 100% das crianças no Ensino Fundamental, com uma queda de 5,8% no acesso de adolescentes no Ensino Médio, conforme Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Taxa de escolarização por idade na cidade de Porto Velho (2023)



Fonte: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/> Acesso em 18 de dezembro de 2024 (IBGE, 2024)

A quantidade total de Matrículas na Educação Infantil e Anos Iniciais, considerando o total geral e as crianças PEE construímos a tabela, a seguir:

**Tabela 4 – Número de matrículas na Educação Infantil e Anos Iniciais (2021)**  
(continua)

Dep. Adm.	Creche				Pré-Escola				Anos Iniciais <sup>30</sup>			
	Parcial		Integral		Parcial		Integral		Parcial		Integral	
	TOT	PCD	TOT	PCD	TOT	PCD	TOT	PCD	TOT	PCD	TOT	PCD
Est. / Urb.	0	0	0	0	0	0	0	0	12.376	207	02	0
Est. Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	2.160	03	0	0
Mun. Urb.	8.760	45	1.930	0	28.634	166	40	0	75.361	836	904	0
Mun. Rural	131	0	0	0	4.604	08	96	0	16.733	88	529	0
<b>Total</b>	8.891	45	1930	0	33.238	174	156	0	106.630	1.134	1.435	0

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do Censo Escolar 2020 (INEP, 2021a; INEP, 2021b)

<sup>30</sup> Nossa pesquisa não focou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém os números apontam quantitativamente que, de forma aproximada, apenas um terço dos alunos frequentaram previamente a Educação Infantil.

As crianças PEE na Educação Infantil, matriculadas na Rede Municipal de Porto Velho, têm suas matrículas distribuídas da seguinte forma:

**Tabela 5 – Número de crianças PEE matriculados na Rede Municipal de ensino nos anos 2017-2021**

ANO	NÚMERO DE ALUNOS INCLUSOS				
	2017	2018	2019	2020	2021 <sup>31</sup>
<b>CRECHE</b>	-	06	01	03	-
<b>CRECHE II</b>	-	01	-	-	06
<b>CHE III</b>	06	05	03	30	52
<b>PRE I</b>	34	24	14	77	98
<b>PRE II</b>	67	34	29	115	144

Fonte: elaborado pela autora, a partir de SEMED (2022).

De acordo com as informações, observamos que a maioria das matrículas estão no Pré I e Pré II, sendo o serviço de Creche para crianças de um ano inexistente. Para crianças de dois anos, muito escasso, atendendo apenas seis crianças; de três anos têm uma oferta de apenas cinquenta por cento da oferta de Pré I, sendo a grande parte das matrículas efetuadas no Pré II.

Vale ainda ressaltar que, comparativamente, as informações do quantitativo de matrículas dos Anos Iniciais mostram claramente a necessidade da expansão da oferta da Educação Infantil, a fim de que possa ser universalizada, conforme prescrito nas legislações.

#### 4.3.1.2 Escola do Centro

A Escola do Centro é uma extensão de uma escola localizada na Zona Norte. Esta Escola Sede foi criada, em 1998, por demandas da comunidade, com história peculiar. Uma senhora doente não tinha com quem deixar seu neto e recorreu a uma professora, que mobilizou a comunidade a suprir essa demanda, que também era uma demanda reprimida de toda a comunidade do Bairro (E.M.E.I.E.F. Meu Pequeno Jones, 2021).

Funcionou inicialmente em salas de uma paróquia da cidade e, hodiernamente, funciona em um prédio de boa aparência, reformado e adaptado para acolher a escola,

<sup>31</sup> Nos anos de 2022, 2023 e 2024, não foram informadas as matrículas detalhadamente em SEMED (2024), da mesma forma que em SEMED (2022).

localizado no centro da cidade. Porém, por se tratar de uma extensão, comporta além das salas de aula, a estrutura física necessária, mas não tem Secretaria Escolar – que se localiza na SEDE. Os gestores também são compartilhados com outra Extensão, revezando. Há uma Coordenadora Pedagógica por turno, uma Supervisora e uma Orientadora, ambas atendendo os dois horários (E.M.E.I.E.F. Meu Pequeno Jones, 2021).

Sua estrutura física é composta por 10 (dez) salas de aula, 1 (uma) sala para Direção, 1 (uma) sala para Orientação Educacional, 1 (uma) Sala para Serviços Administrativos, 1 (um) pátio descoberto grande, 1 (um) *hall* de entrada (denominado pátio coberto), 1 (um) depósito de material, 1 (uma) despensa de merenda, 1 (um) depósito de material, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) brinquedoteca, 1 (um) parquinho climatizado, 2 (dois) banheiros para funcionários – um masculino e um feminino, 2 (dois) banheiros para crianças – um masculino e um feminino (E.M.E.I.E.F. Meu Pequeno Jones, 2021).

A escola atende nos dois horários (manhã e tarde), turmas de Creche II (2 anos), Creche III (3 anos), Pré I (4 anos) e Pré II (5 anos). Quanto à organização do trabalho pedagógico, a escola se baseia nos pilares Educar e Cuidar, visando à formação de vínculo e desenvolvimento da autonomia das crianças, através da mediação do professor. A rotina é seguida durante a semana, conforme a sequência: hora da roda, hora das atividades, hora do lanche (são servidos dois lanches: desjejum e uma pequena refeição), hora da higiene, hora da brincadeira e atividades extraclasse (E.M.E.I.E.F. Meu Pequeno Jones, 2021).

A Educação Especial recebe acompanhamento da SEMED por meio da Divisão de Educação Especial da Educação Básica – DIEES/DIEB/SEMED, e as crianças são encaminhadas para Salas de Recursos de duas escolas próximas à Sede (E.M.E.I.E.F. Meu Pequeno Jones, 2021).<sup>32</sup>

O planejamento se dá diariamente meia hora antes e meia hora após as aulas; a Formação Continuada é provida pela mantenedora (Semed) e os Encontros Pedagógicos acontecem mensalmente uma hora após as aulas. As reuniões de pais acontecem bimestralmente, ou em casos especiais, por convocatória da Equipe Gestora da escola. A escola abarca alguns Projetos: Acolhida (início do ano) Leitura

---

<sup>32</sup> Este encaminhamento consta no PPP, porém não há formulário próprio, e os pais aderem ao atendimento por livre e espontânea vontade.

(abril), Meio Ambiente (maio), Consciência Negra (novembro), Evasão Escolar (todo ano letivo), *Bullying* (todo ano letivo) (E.M.E.I.E.F. Meu Pequeno Jones, 2021).

#### 4.3.1.3 Escola Leste sem Sala de Recursos Multifuncionais

A escola foi criada, em 2007, no Bairro 4 de janeiro, atendendo 62 alunos, sendo transferida para o Bairro Juscelino Kubitschek, devido à grande demanda demonstrada por dados coletados na Chamada Escolar.

A E.M.E.I.E.F. Voo da Juriti é construída em alvenaria e coberta com telhas de amianto. Seu espaço físico está dividido em dois pavilhões, sendo que o primeiro é composto por: 7 (sete) salas de aula, 1 (uma) sala para o Programa Mais Educação, 1 (uma) sala para biblioteca, 1 (uma) sala pequena, reservada à secretaria, supervisão e professores, 1 (uma) sala (bem pequena), que é usada como depósito para os materiais de limpeza, pátio (brinquedos móveis) e 1 (um) banheiro masculino e 1 (um) banheiro feminino. Nesse pavilhão, o piso é feito em cimento liso granilite, e suas portas são em madeira e janelas feitas em grades de ferro com vidro (E.M.E.I.E.F. Voo do Juriti, 2020).

O segundo pavilhão é composto por: 1 (uma) sala para a direção, 1 (uma) sala para orientação e supervisão, uma sala para os professores, 8 (oito) salas de aulas, 1 (um) laboratório de informática, 1 (um) refeitório, 1 (uma) cozinha com depósito, em anexo 1 (um) depósito para material de limpeza. Neste pavilhão, o piso é feito em cerâmica, o telhado, portas e janelas são fabricados pelo mesmo material do primeiro pavilhão (E.M.E.I.E.F. Voo do Juriti, 2020).

Fazem parte da estrutura física da escola: sala da Direção, sala da Secretaria, duas salas de Coordenação/Supervisão, sala da Orientação Educacional, sala dos Professores<sup>33</sup>, biblioteca, sala de Informática, refeitório, cozinha, pátio coberto, despensa, depósito; não dispõe de quadra esportiva (E.M.E.I.E.F. Voo do Juriti, 2020).

O quadro de servidores é composto por uma Diretora e duas Vice-Diretoras, 1 (uma) Secretária, 1 (uma) Supervisora, 36 (trinta e seis) professoras, 6 (seis) merendeiras, 8 (oito) agentes de limpeza e 3 (três) Agentes de Vigilância Escolar (E.M.E.I.E.F. Voo do Juriti, 2020).

As matrículas são registradas na Tabela 6, a seguir:

---

<sup>33</sup> Utilizada para o Bloco dos Professores dos Anos Iniciais; os professores da Educação Infantil permanecem o tempo inteiro com as crianças.

**Tabela 6 – Matrículas na Educação Infantil E.M.E.I.E.F Vôo da Juriti (2020)**

Etapa	Matutino		Vespertino		Integral		Total		Gênero	
	T u r m a s	A l u m o s	T u r m a s	A l u m o s	T u r m a s	A l u m o s	T u r m a s	A l u m o s	M a s c	F e m
Creche III	03	54	03	54	-	-	06	108	46	62
Pré I	04	80	04	84	-	-	08	164	65	99
Pré II	03	56	03	66	-	-	06	122	56	66
TOTAL	10	190	10	204	-	-	20	394	167	227

Fonte: E.M.E.I.E.F Vôo da Juriti (2020).

Na organização pedagógica, são realizados projetos no decorrer do ano letivo: Páscoa Feliz (mês de abril), Minha família é única (mês de maio), Juriti na Roça (mês de julho), Estudante no Cinema (mês de agosto), Semana Literária e Semana do Trânsito (mês de setembro), Criança Feliz (mês de outubro), Iniciação Científica (mês de novembro) e Cantata Feliz (mês de dezembro) (E.M.E.I.E.F. Voo do Juriti, 2020).

Em relação à Educação Especial, o PPP discorre, de forma ampla, mencionando a parceria e suporte com a SEMED em relação às Salas de Recursos a serem disponibilizadas pela Rede Municipal de Ensino, sem mencionar profissionais de apoio (E.M.E.I.E.F. Voo do Juriti, 2020).

#### 4.3.1.4 Escola Leste com Sala de Recursos Multifuncionais

A E.M.E.I.E.F. Esperança foi criada, no ano de 2006, tendo suas atividades iniciadas no ano de 2004, no prédio da Associação de Moradores do bairro. Na época, com 3 (três) turmas de Educação Infantil e 3 (três) turmas de Ensino Fundamental. Atualmente, conta com 16 (dezesesseis) salas de aula, sendo uma Sede e 3 (três) Extensões. A Sede se localiza no Bairro Esperança da Comunidade; uma Extensão II, no Bairro São Francisco; Extensão IV, no Bairro Aponiã; e Extensão V, no Bairro Três Marias. Atualmente, atende 610 alunos matriculados na Educação Infantil, distribuídos em quatro unidades escolares (E.M.E.I.E.F. Esperança, 2021).

**Tabela 7 – Matrícula na Educação Infantil E.M.E.I.E.F. Esperança (2021)**

Etapa	Matutino		Vespertino		Total		Gênero		ANEE <sup>34</sup>
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Masculino	Feminino	
Creche III	02	37	03	55	05	92	43	124	01
Pré I	05	97	07	140	12	237	113	49	05
Pré II	09	168	06	113	15	281	133	147	06
TOTAL	16	302	16	308	32	610	289	320	12

Fonte: E.M.E.I.E.F. Esperança (2021).

#### 4.3.1.5 Escola Sul

A Escola Sul foi criada pela Associação do Bairro há 38 anos, iniciando seu atendimento com duas salas de aula, ao ter como mantenedor o Governo do Estado e a Secretaria Municipal de Assistência Social, permanecendo dessa forma até o ano de 2004, quando foi passada para a Secretaria Municipal de Educação; nesse mesmo ano, teve o seu decreto de criação. Inicialmente, denominada como escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental por oferecer, entre os anos de 2006 e 2008, turmas de 1º ano. No ano de 2017, a escola passou por uma reforma e ampliação, de modo a comportar seis salas de aula, atendendo, no ano letivo de 2022, doze turmas de Pré 1 e Pré 2, com 251 alunos, distribuídas pelo período matutino e vespertino, sendo destes 11 PEE (8 meninos e 3 meninas)<sup>35</sup> (E.M.E.I.E.F. Pequenos Talentos, 2023).

Logo na entrada do prédio, fica o pátio interno em que funciona parquinho coberto, anexo ao refeitório, com lavabo e entrada da cozinha, Sala de Recursos Multifuncionais (1) e Direção do lado esquerdo, o bloco de salas de aula do lado direito, e prossegue em forma de “L” para o lado esquerdo, com salas de aula (06), secretaria e sala compartilhada de supervisão, orientação e professores. O prédio comporta banheiros para funcionários e alunos, sendo que para as crianças também há banheiros acessíveis por sexo. Do lado direito, atrás do pavilhão das salas, há um parquinho externo. Há, ainda, despensa de merenda, área de serviço e depósito de

<sup>34</sup> ANEE – Alunos com necessidades educativas especiais.

<sup>35</sup> Todos os crianças PEE possuem diagnóstico de Autismo, exceto um que possui um diagnóstico múltiplo de Síndrome de Down associado à Paralisia Cerebral.

material de limpeza. Todos os ambientes são climatizados e todas as salas de aula têm televisão instalada com internet. A escola é contemplada com 27 servidores, sendo 42% professores, 3% direção, 15% corpo técnico e 38% apoio administrativo (E.M.E.I.E.F. Pequenos Talentos, 2023).

Na parte pedagógica, são delimitados horários de planejamento de segunda a sexta-feira, das 7h às 7h15 e 11h30 às 12h, no turno matutino. O turno vespertino tem como horário de planejamento de 13h às 13h30 e de 17h30 às 18h, sendo as reuniões pedagógicas realizadas quinzenalmente às sextas-feiras, de 11h30 às 12h30, do turno matutino, e 17h30 às 18h30, do turno vespertino (E.M.E.I.E.F. Pequenos Talentos, 2023).

Em relação à Educação Especial, há uma menção a eventuais adaptações curriculares. Ao tratar do AEE, menciona o funcionamento da SRM nos dois turnos, atendendo 13 (treze) crianças com Autismo e 1 criança com Paralisia Cerebral/Deficiência Intelectual/DI.

São mencionadas atividades coletivas interdisciplinares de Artes, Música, Literatura e Atividades Recreativas. A escola também abrange, de forma institucionalizada, projetos que são desenvolvidos no decorrer do ano letivo: Recebendo com Alegria (Acolhida), Maleta Viajante (Leitura), Festa Cultural, Higiene Bucal, Meio Ambiente, Trânsito, Dia das Crianças (outubro) e Família (dezembro).

#### **4.4 Procedimento para análise dos dados**

Para realizar a análise dos dados, recorreremos à triangulação de dados proposta por Minayo (2010). A triangulação é um dos procedimentos analíticos para interpretação de dados qualitativos, principalmente quando os dados são produzidos por vários instrumentos. Minayo (2010) destaca que o termo triangulação pode ser utilizado em três dimensões diferenciadas, dependendo do contexto em que é empregado: 1) para avaliação aplicada a programas e projetos; 2) para coleta de dados e 3) para análise das informações coletadas.

Nessa perspectiva, a triangulação aqui pretendida está relacionada à análise das informações coletadas que, segundo Marcondes e Brisola (2014), pressupõe a articulação de três aspectos:

[...] o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade . (Marcondes; Brisola, 2014, p. 204).

Considerando nosso contexto, o primeiro aspecto abrange os instrumentos utilizados na coleta de dados: as entrevistas semiestruturadas e as observações participantes; o segundo estaria relacionado ao levantamento bibliográfico e documental que realizamos, bem como ao referencial teórico utilizado para subsidiar nosso estudo; e o terceiro concerne a agregar os contextos de discussão.

A partir dessas etapas, elaboramos os seguintes eixos de discussão: 1) execução de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esta subseção foi dividida entre a discussão de documentos norteadores e a versão dos profissionais de educação; 2) aspectos importantes da inclusão escolar de crianças PEE em Porto Velho-RO; 3) prática cotidiana e aspectos da formação dos profissionais da Rede Municipal de Porto Velho-RO. Tais eixos são discutidos na seção seguinte.

## **5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados da pesquisa. Para tanto, elaboramos categorias de análise inspiradas no MHD. O primeiro eixo de discussão trata da execução de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esta subseção foi dividida entre a discussão de documentos norteadores e a versão dos profissionais de educação. O segundo eixo de discussão trata de aspectos importantes da inclusão escolar de crianças PEE em Porto Velho-RO; e o terceiro eixo trata da prática cotidiana e aspectos da formação dos profissionais da Rede Municipal de Porto Velho-RO, por meio do qual se detalha o dia a dia, um pouco do AEE e da questão formativa dos profissionais de educação.

### **5.1 Execução de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva**

As políticas públicas, de acordo com Teixeira (2002), consistem em regras e procedimentos para mediar as relações com a sociedade. Todo o arcabouço legislativo sintetiza, de forma documental, disputas sobre as formas de aplicação do recurso público. Tal aplicação envolve relações de poder e decisão de custo-benefício com interesses contraditórios.

As políticas educacionais são executadas pela Secretaria Municipal de Educação, a qual gerencia a Rede Municipal de Porto Velho. O órgão possui uma atuação bem ampla, sendo guiado pelo setor de Educação Básica, que organiza questões pedagógicas em articulação com os demais setores responsáveis pelas questões administrativas – responsáveis pelas estruturas físicas, materiais e recursos humanos.

Existem algumas limitações das atuações dos técnicos, as quais demandam a necessidade de articulação e poder político/financeiro/decisório no âmbito interno da Secretaria, o qual emite decisão final à chefe da pasta em concordância com o Prefeito, subsidiados em metas pré-estabelecidas pelos setores, como apontado por uma das técnicas:

Eu acho que o que a gente tem não é retrocesso, é um entrave. Está tudo muito ligado a essa questão Administrativa-Financeira. É como o recurso é

gerido, como as coisas são legais e são entraves para que a coisa ande mais rápido porque a criança não espera (V. Técnica/DIEI/DIEB/SEMED).

Nosso contato foi direcionado à Divisão de Educação Básica (DIEB), onde funciona a Divisão de Educação Infantil (DIEI) e a Divisão de Educação Especial (DIEES), sendo o último o responsável pelo suporte aos processos inclusivos. Ambos atuam na SEMED em articulação com as instituições escolares e em parcerias com os demais setores.

A DIEES faz um acompanhamento dos processos inclusivos atuando em várias formas. Atua no setor como especialistas na área e, entre outras atividades, realiza cotidiano acompanhamento às escolas, gestores e comunidade escolar com a elaboração, análise e acompanhamento de instrumentais. O setor possui um acervo digital, por meio do qual são disponibilizados diversos documentos, na plataforma de arquivos Google Drive, que é compartilhado com as escolas, o qual nos foi encaminhado após as entrevistas. O atendimento cotidiano e a perspectiva dos técnicos diante da execução das políticas públicas de educação foram levantadas através das entrevistas. Esta seção tratará tanto da exposição sucinta do conteúdo do Drive quanto das entrevistas.

#### 5.1.1 Documentos norteadores da Rede Municipal em plataforma digital

A SEMED utiliza, na DIEES a partir do ano 2024, um Google Drive por meio do qual socializa ferramentas para serem utilizadas no processo de inclusão das crianças PEE. Eles estão disponíveis em 5 pastas, de link aberto com documentos: instrumentais AEE, legislações, modelos de PEI, modelos de PEI e outros instrumentais. Tais arquivos encontram-se distribuídos, conforme os quadros que seguem, dos quais descrevemos o conteúdo principal de cada arquivo, e discorreremos alguns comentários.

**Quadro 13 – Instrumentais AEE**

<b>DOCUMENTO</b>	<b>PRINCIPAL CONTEÚDO</b>
Roteiro para Estudo de Caso	Situação problema, sua natureza e resolução, bem como quais recursos necessários, inclusive a necessidade ou não de recursos humanos para subsidiar a necessidade de profissional de apoio escolar
Instrumentais orientadores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. Contém diversos documentos, entre eles: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roteiro do Plano de Ação da sem;</li> <li>• Roteiro para Estudo de Caso e Plano de AEE Individual;</li> <li>• Quadro Geral dos Alunos (Atendidos ou não no AEE);</li> <li>• Cronogramas de Atendimento;</li> <li>• Encaminhamentos para o AEE – SRM;</li> <li>• Termo de Responsabilidade;</li> <li>• Termo de Responsabilidade/Recusa;</li> <li>• Frequência e Registro das Atividades;</li> <li>• Relatório de Desempenho.</li> </ul>	Mostram a forma que a SRM deve funcionar, tanto para o estudo de cada situação e intervenção com cada aluno, a forma de funcionamento da sala, quantidade e horário dos atendimentos, bem como a forma de entrada e os compromissos de manter ou não o aluno no atendimento, o registro da frequência a este atendimento, assim como o relato do andamento deste atendimento.
Modelo de quadro da relação de alunos público-alvo da educação especial	Quadro síntese dos alunos PEE atendidos na SRM
Modelo de Relatório – Escolas sem SRM	Questionário de escolhas que visa a levantar informações que justifiquem a solicitação de profissional de apoio escolar
Modelo de Relatório Pedagógico/Modelo de Estudo de Caso	Consiste em dois documentos: o Relatório Pedagógico do Aluno para justificar a solicitação do Profissional de Apoio Escolar, trazendo uma descrição emocional, cognitiva, psicomotora, de linguagem e comunicação, do comportamento sensorial. O segundo documento é uma repetição do Roteiro de Estudo de Caso.
Modelo Relatório Descritivo Adaptativo	Mesmo documento descrito como Modelo de Relatório Pedagógico

Fonte: elaborado pela autora, a partir de SEMED(2023).

A pasta contém uma série de documentos a serem preenchidos, os quais trazem roteiros de Estudo de Caso e relatório de cada aluno, abrangendo diferentes aspectos de desenvolvimento; descreve diferentes formas de funcionamento do AEE da Sala de Recursos e subsidia a provisão de um Profissional de Apoio ao Estudante, no caso, o cuidador. Interessante pontuar que há ainda uma relação com a família, no sentido de registrar o compromisso ou o declínio da adesão ao serviço.

**Quadro 14 – Legislações**

<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>ÂMBITO</b>	<b>TEMÁTICA</b>
Lei 13.146/2015	Federal	Lei Brasileira de Inclusão
Lei 12.764/2012	Federal	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Lei nº 8.368/2014	Federal	Regulamenta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva/2008	Federal	Constitui política pública de Educação Especial na perspectiva inclusiva
Decreto nº 7.611/2008	Federal	Dispõe sobre a Educação Especial e AEE
Resolução nº 04/2009	Federal	Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial
Nota Técnica nº 19/2010	Federal	Trata da disponibilização de profissionais de apoio para o PEE
Nota Técnica nº 04/2014	Federal	Orientação sobre documentos comprobatórios de alunos PEE no Censo Escolar
Lei nº 13.716/2018	Federal	Assegura o atendimento educacional para o aluno da Educação Básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar
Lei nº 9.394/1996 (7ª ed - Ago/2023)	Federal	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Lei Complementar nº. 386/2010	Municipal	Altera e acrescenta artigos na Lei Complementar nº 360/2009, alterada pela Lei Complementar nº 370/2009, que tratam do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho
Lei nº14.254/2021	Federal	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem
Nota Técnica nº24/2013	Federal	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012
Nota Técnica GAEPE-RO <sup>36</sup> nº 5/2023	Estadual	Dispõe sobre a importância de estabelecer diretrizes para a contratação de “profissional de apoio escolar” para educação especial nas redes municipais e estadual de ensino em Rondônia.

<sup>36</sup> Gabinete de Articulação para efetividade da Política de Educação em Rondônia – GAEPE-RO.

Orientações MP <sup>37</sup> - 18ª Promotoria de Justiça de Educação	Municipal	Orientação norteadora para Educação Inclusiva
Portaria nº 06/2024	Municipal	Dispõe sobre o Fluxo de Atendimento e providências aos Estudantes Público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho
Resolução nº 04/2020	Municipal	Fixa normas para Educação Especial no âmbito
Ofício nº 1.903/2020	Municipal	Questionamentos da Secretaria municipal a presidência do Conselho em relação a Resolução Nº04/2020

Fonte: elaborado pela autora, a partir de SEMED (2023).

No rol das legislações, encontram-se as legislações que asseguram o direito de acesso e formas de atendimento da Educação Especial. Entre as legislações presentes, encontramos documentos municipais. Nos chama atenção algumas questões: divergências entre a Secretaria Municipal e o Conselho Municipal de Educação; inclusão de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como público-alvo da Educação Especial; avaliação inicial de crianças PEE ser efetuada por professores de sala de aula, nos locais onde não há Sala de Recursos — sendo que é de competência do professor de AEE.

A Secretaria municipal de educação ao divergir do conselho municipal de educação destoa das funções deste órgão o qual por meio de pareceres e fiscalização - acompanhar a execução das políticas públicas e monitorar os resultados educacionais do sistema municipal (Todos pela Educação e Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2019).

A inclusão no âmbito da SEMED de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) contraria as legislações que postulam sobre a concepção de PEE sem que se crie mecanismos específicos para acompanhamento deste público específico. Apesar de descrito em Brasil (2021) o direito ao acompanhamento e diagnóstico a ser provido pelo âmbito da saúde, e competindo sim, o acompanhamento pedagógico do professor de sala de aula, a referida legislação não prevê a inserção no rol público da modalidade educação especial.

A avaliação inicial de crianças PEE ser efetuada por professores de sala de aula, nos locais onde não há Sala de Recursos — sendo que é de competência do professor de AEE de acordo com Resolução 04 de 2009 (Brasil, 2009). Em

<sup>37</sup> Ministério Público do Estado de Rondônia – MP.

documentos que tratam das avaliações da criança PEE no âmbito do atendimento educacional especializado em SRM se referem à identificação, elaboração, produção e organização de recursos pedagógicos de acordo com as necessidades dos alunos com necessidades especiais (Brasil,2009d). Não havendo ênfase nos critérios de identificação das deficiências ou avaliação da própria criança, ou seja, a avaliação pedagógica se daria para indicação da necessidade ou não de AEE, e seleção de quais recursos pedagógicos poderiam proporcionar o acesso à educação das crianças PEE. Também diferente da avaliação/levantamento pedagógico inicial a ser realizada no início das atividades docentes com as turmas, com fins de conhecimento da turma e organização de planejamento de ensino.

Outra questão se trata da ampliação do AEE em SRM, assegurada pelo Decreto do AEE (Brasil, 2011a) que garante o apoio especializado, implantação de novas SRM e atribui o custeio das despesas ao Ministério da Educação. Na rede municipal, apesar de ser uma demanda explícita a forma de que isto ocorrerá. Sendo relatado uma série de pré-requisitos para a implantação, como ampliação do número de matrículas de crianças PEE, delegando à escola a solicitação da implantação mediante o cumprimento de uma série de exigências, algumas delas se tratam de questões além da esfera da escola: disponibilidade de estrutura física (sala de aula e espaço com acessibilidade, sala disponível para implantação da SRM), contratação e formação de servidores (professor de AEE, cuidadores), mobiliários e materiais pedagógicos adaptados.

Nós temos o atendimento na Sala Multifuncional, e o Orientador Educacional ele acompanha. Só que nós não temos Orientador Educacional em todas as escolas de Educação Infantil. Então, o que a gente faz? Tentamos focar no atendimento dele, no que é possível a qualquer outro profissional fazer. Se é possível o Supervisor, ou mesmo o professor de sala de aula dar esse suporte. Às vezes, é feita uma palestra para os pais, a própria escola faz. Então, os atendimentos e suportes que a gente dá é nesse sentido. Então a questão do Orientador está neste mesmo sentido, de falta de servidor, de falta de capital humano. As faltas, elas não se restringem só ao público da Educação Especial e Inclusão, ela é de todo segmento da Rede Inteira (V. Téc. DIEB/EI/SEMED).

Uma outra questão não formalizada se trata da Formação tanto dos profissionais da sala regular para execução de avaliação PEE quanto dos Supervisores, para que haja a promoção de espaços de interlocução entre os docentes e profissionais envolvidos nos momentos de planejamento coletivo.

**Quadro 15 – Modelos de PEI (Plano Educacional Individualizado) e outros**

DOCUMENTO	SÍNTESE
Copia Estudo de Caso 2023	Documento exemplifica como redigir o formulário. Contém dados de identificação, aspectos do desenvolvimento, familiares, bem como alguns detalhes do processo educativo em sala de aula.
Modelo de Observação Professor	Questionário de escolhas, que visa a levantar informações que justifiquem a solicitação de profissional de apoio escolar; Documento repetido da pasta INSTRUMENTAIS AEE.
Modelo de PEI preenchido	Formulário de respostas discursivas que descreve quem o elaborou e o momento que aconteceu. Descreve habilidades, necessidades, interesses, propostas com objetivos, mediação, critérios e métodos avaliativos e revisão. Ao final, o documento é assinado por todos os envolvidos.
Modelo de PEI para preencher	Idêntico ao PEI preenchido, apenas disponível para preenchimento.
Ofício Circular para Escolas Maio/2024	Informa a implantação do PEI para Estudantes Público-alvo da Educação Especial, estabelecendo um prazo de envio para a SEMED até o final do 1º Bimestre do ano de 2024.
Relatório dos encontros com os Supervisores e Orientadores sobre a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)	Elenca as frequências do encontro realizado no mês de Abril de 2024 sobre a aplicação do PEI, bem como relata agendamentos e ausências.
Texto retirado do documento do MP do Estado do Ceará	Texto que trata do Profissional de Apoio Escolar (PAE) evidenciando sua definição, necessidade de avaliação periódica para confirmação da demanda de cada aluno. Relata a ausência de normativa legal para quantitativo de alunos por PAE.

Fonte: elaborado pela autora, a partir de SEMED (2023).

Os arquivos do PEI explicam como relatar o Estudo de Caso, mas não há descrição de como este Estudo aconteceria ou quem conduziria este estudo na escola. Geralmente, tal condução se dá com um profissional mais experiente e com formação específica. Não são apresentadas de que formas seriam sistematizadas tais estudos.

Tais estudos, deveriam ser mediados pelos profissionais especialistas os quais seriam supervisores, orientadores educacionais, psicólogos (Porto Velho, 2009) e professores de atendimento educacional especializado enquanto especialistas no âmbito da escola pela educação especial - cabendo a este a articulação no âmbito da

escola, através de espaços de discussão e estudo de acordo com a individualidade de cada criança em relação a suas atividades na sala regular (Brasil, 2011a) .

Especificamente em relação ao suporte da Psicologia e Serviço Social em nenhum dos quadros é presente a Lei 13.935/2019 (Brasil,2019) que preconiza a provisão destes especialistas no âmbito das redes de educação. Esta omissão é significativa, uma vez que o desconhecimento, faz com que não se cobre a provisão e suporte tão necessário (Brasil, 2019).

Nós temos a equipe. É claro que não temos aquele cunho de atendimento psicológico. Temos psicólogos, mas que atuam como técnicos. Eles passam orientação aos pais, de como proceder, de como devem enxergar esse trâmite. Quando a escola tem dificuldades orientamos a escola. Sabemos que alguns pais têm certa resistência, orientamos a escola para que encaminhe o pai para a secretaria. Ou então, vamos na escola, para ver como contribuir com esse diálogo (K., Téc. DIEES/ DIEB/SEMED).

Mas a maioria das vezes tem crianças que não foram identificadas, aí a Secretaria faz esse assessoramento, com essa divisão da Psicologia. Ela vem, autoriza e mediante conversamos com o pai devagarzinho. Até porque tem a questão da aceitação, do luto. São muitas coisas envolvidas (T., O.E/Escola Centro sem SRM).

De uma forma resumida, o cabedal de documentos contidos no Quadro 13, 15 e 16, a serem preenchidos pelos profissionais de educação, consistem em cumprimento de questões burocráticas, porém de forma geral, que o professor de sala de aula é deixado à deriva em relação a seu próprio saber. Sendo sua produção de formulários um canal de comprovação de que o serviço foi prestado, independentemente de haver ou não condições para tanto.

#### Quadro 16 – Outros

(continua)

Documento	Síntese
Carta de apresentação do aluno com deficiência	Documento com dados de identificação, uma descrição do aluno, suas habilidades pedagógicas, coisas que gosta ou tem aversão, o que o ajuda quando em crise e o nome e contato dos responsáveis.
Diário de bordo de apoio profissional	Dados pessoais do aluno, o que o aluno gosta de comer, suas estereotípicas, disparadores de crises, questões sensoriais, e possibilidades de auxílio. O documento segue com um quadro-síntese de crises e comportamentos inapropriados, o qual o PAE preenche, de forma pontual, de acordo com as datas que acontecem, sinalizando acontecimentos prévios e posteriores à crise, o comportamento durante ela e anotações extras.

Registro Diário do profissional de apoio	Formulário a ser preenchido com múltiplas escolhas a serem assinaladas sobre atividades de vida diária e comportamento, com um espaço para preenchimento discursivo de eventuais observações.
--	---

Fonte: elaborado pela autora, a partir de SEMED (2023).

Uma das inovações: trazer registros efetuados pelo cuidador, a fim de que seja implantada, mantida ou não a presença do profissional de apoio PEE. Com uma predominância de foco em pessoas com TEA em detrimento das demais deficiências, muito possivelmente por comporem a maioria da clientela PEE atendida pela Rede Municipal de Ensino. Tal fato se trata de uma evidência importante para a manutenção da provisão desse profissional.

Através da disponibilização dos arquivos, permanece, de certa forma, um acompanhamento contínuo aos servidores. Em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas (E.M.E.I.E.F. Pequeno Talentos 2023; E.M.E.I.E.F. Pequeno Jones, 2021; E.M.E.I.E.F. Esperança 2021; E.M.E.I.E.F. Vôo do Juriti, 2020), o horário de planejamento docente é imediatamente antes ou após as aulas, posto que nem sempre as professoras, com os movimentos de acolhida e despedida, bem como organização das salas e contatos com os pais conseguem focar em documentos ou acesso a plataformas de estudo. Ocorre que, nem os servidores, nem os técnicos dispõem de tempo para discutirem e planejarem as atuações subsidiadas no material disponibilizado.

Ressaltamos ainda que de acordo com Brasil (2009) no artigos 10 prevê que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização a SRM e seus espaços físicos mobiliários, materiais didáticos; prever a matrícula do AEE de alunos PEE na própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento dos alunos; plano de AEE, professores de AEE; outros profissionais de educação necessários para educação e apoio; redes de apoio de atuação profissional, formação, pesquisa, acesso a recursos, serviços e equipamentos com fins de maximizar o AEE. Porém nenhum dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas contemplam todos estes itens ao discorrer sobre a Educação Especial.

Na próxima subseção serão abordados a versão dos profissionais diante deste processo

### 5.1.2 A versão dos profissionais dos processos inclusivos

Na seção anterior, foi vista a atuação, a partir da elaboração e organização documental, e a disponibilização aos profissionais de atuação. Em relação a outras atuações no âmbito da SEMED, os profissionais relatam ter ciência de determinadas demandas, porém externam limites em suas atuações, em relação à provisão e à resolução dos encaminhamentos necessários para cada escola em questão.

[...] Conseguir colocar na questão orçamentária mesmo, recursos específicos para o âmbito da Educação Especial, questão financeira. Por que sabemos que para conseguir avançar no âmbito educacional precisamos de recursos físico e financeiros para conseguir que isso aconteça (K. Téc. DIEES/DIEEB/SEMED).

Eu penso que o número de necessidades talvez pudesse ser abrangido. Não sei se o nosso orçamento permite, não sei te dizer. Mas se você falasse assim V. enquanto pessoa, e não enquanto SEMED: o que você acha que poderia fazer? Teríamos condição financeira de contratar logo? Eu não sei como funciona. É complicado, porque eu não tenho um orçamento aqui, na minha mão, para te falar se eu tenho como ou não (V. Tec. DIEI/DIEB/SEMED).

Como apontado pelas técnicas, sua atuação perpassa por atividades, porém sem o poder decisório de alocação do recurso financeiro. Ao que Carvalho e Martins (2011) postulam a respeito da natureza do Capitalismo, o qual não comporta uma sociedade igualitária, podendo acontecer a inclusão de uns poucos, não prevendo a inclusão de todos, mas apenas alguns setores da sociedade. O que, de fato, ocorre, haja vista as demandas cotidianas estarem estabelecidas no campo das “faltas”. O que de pronto é percebido pelos profissionais que atuam nas escolas, através do discurso da Coordenadora Pedagógica da Escola Leste, a qual, em sua fala, sintetiza a atuação dos técnicos da SEMED e externa a clareza de que a mantenedora é ciente das faltas e não as supre.

Infelizmente não, eles só vêm observar, fazem um relatório, levam, e o pai é que se vira. Essa observação das crianças aqui da SEMED, é mais para questão do professor. Eles observam e dizem realmente que você precisa do cuidador. Eles sabem os nossos desafios, eles sabem as nossas necessidades. A questão do cuidador a SEMED sabe. Infelizmente né, os psicólogos da SEMED sabem da nossa realidade. Porém, não depende só deles. Quem é que contrata? Quem é que vai pagar? Quem é mantenedora? É a Prefeitura. Então é a Prefeitura que tinha que correr atrás disso. Infelizmente eles sabem da nossa realidade, eles sabem das necessidades (C. Coord. Ped. Escola Leste sem SRM).

Como uma das técnicas mais antigas, a técnica I., da DIEES, relata as frentes de atuação do setor, em articulação com setor de pessoal da SEMED, setor de formação e atuação direta com os professores de AEE e suporte às SRM. Relata processos de discussões e reflexões, porém com pouco poder decisório, no entanto, através de sua intervenção, ocorrem as deliberações dos recursos humanos da SEMED.

Uma das estratégias do Plano Municipal de Educação é justamente, o que já discutimos muito DGP<sup>38</sup> daqui da SEMED, para termos um concurso específico para professor do Atendimento Educacional Especializado. Por que nós fazemos essa formação independentemente de serem oferecidos cursos Lato Sensu. Nós fazemos as formações. Nós trabalhamos muito com formação. Essas formações menores, encontros formativos, que chamamos de formação em serviço. Principalmente para trabalhar com AEE, porque tem todo um perfil necessário. Nós temos todo um roteiro de atuação. Nós temos uma equipe itinerante que faz visitas às escolas orientando. E, para Sala de Recursos elaboramos instrumentos norteadores para o trabalho, como dever ser feito. Esse encaminhamento que nós falamos anteriormente, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, funciona da mesma forma. Hoje temos 34 Salas de Recurso em funcionamento. Temos outras que foram implantadas, mas que estão desativadas momentaneamente por falta desse profissional (I. Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

Não pensamos em algo específico. Ou melhor, pensar nós já pensamos, inclusive tivemos muitas discussões. Mas enquanto equipe, o que nós podemos e devemos fazer nesse sentido, e o que não é competência nossa. Na realidade, a gente sempre fala, que quanto mais cedo essa criança for estimulada, porque o avanço dela vai depender muito dos estímulos que ela receber desde o nascimento. Então esses anos iniciais vem ser a base. Mas aí essa parte é mais da saúde do que da educação propriamente dita. A gente ainda está discutindo, a gente vê que tem muita coisa que precisa ser feita, mas na realidade o que nos falta são profissionais capacitados para exercer essa função. É o que falta! As nossas Salas de Recursos nós temos carências de pessoas capacitadas e querem fazer esse trabalho, por que não é todo mundo que quer fazer não! (A. Prof.<sup>a</sup> AEE/SRM, Escola Leste)

Apesar que nada justifica, mas a nossa equipe é muito pequena e tem muita escola. A equipe está bem reduzida. Mas se a escola chamar a gente vai. A gente trabalha em equipe, e claro que tem escola que se eu começar a atender, eu conluo. Mas não é assim: essas escolas sou eu quem cuido, e essas você. Isso aí a gente só fez durante a Pandemia, mas aí envolveu a equipe toda, para atender as escolas todas as escolas, porque era outra demanda. Tínhamos outras escolas, mas a gente acompanhou tudo (I. Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

Na verdade, é assim, as escolas elas encaminham já no início do ano, o aluno que já tem um laudo fechado ou aquele que o pedagogo observa, que precisa de um atendimento diferenciado, o nome e a turma dessa criança. E aí, a equipe que atende essa criança vai à escola, faz a observação e emite um relatório. Por exemplo, nós temos crianças e a equipe vai, pois, a primeira intenção é buscar um cuidador para aquele aluno. E muitas vezes o aluno

---

<sup>38</sup> DGP – Departamento de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Educação.

não precisa de apoio. Temos que ir “in loco”. As meninas vão, temos psicólogos que acompanham e pedagogos que vão fazer a visita. Então emitem um relatório, e a partir desse relatório toma-se a decisão de encaminhar um cuidador para essa criança, ou não (C., Téc. DIEB/EI/SEMED).

Na verdade, quando o pai faz a matrícula nós vemos: TEA — criança atípica. Quando o pai não tem esse conhecimento, às vezes o primeiro filho, na turma de 2 anos ou creche de 3 anos, e a gente observa. Então, a professora faz um relatório e acionamos o pessoal do serviço de Psicologia da Secretária, que a M., que eu não sei qual é a divisão lá, da Educação Básica. Aí eles marcam uma visita, onde verificamos todas as demandas da escola. Essa ajuda da Secretaria é nesse sentido (T., O.E. Escola sem SRM/Centro).

Camargo (2021) em seu trabalho sobre políticas públicas, sinaliza uma inclusão quantificável, que reflete o barateamento da inclusão escolar, com ênfase na provisão de um profissional de nível médio, negligenciando outras adaptações e investimentos. Tal conclusão é bem pertinente nos relatos da dinâmica da equipe e foco de sua atuação.

Entretanto, é nítida a evolução da ampliação do acesso das crianças PEE a escolas regulares, descrita pelas entrevistadas.

Bom elas têm acesso da mesma forma que as outras crianças, pois quando a gente fala que a inclusão ela, a educação, é um direito de todos e para todos. A Constituição fala isso. E a Educação Infantil também é garantida, de acordo com a LDB. E o acesso às matrículas se dá da mesma forma, independente da criança ter deficiência ou não. Através da chamada escolar (I. Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

Vem funcionando assim: as crianças são matriculadas e têm direito a serem matriculadas nas salas regulares. Essas crianças tem o atendimento do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno. É assim que vem funcionando (M. Prof.<sup>a</sup>. AEE/Escola Sul com SRM).

Este acesso, porém, não diz respeito a crianças menores de quatro anos na Educação Infantil, tendo um funcionamento da rede focado, predominantemente, na Educação Básica obrigatória, a partir de quatro anos, conforme Tabela 05 – Número de matrículas na Educação Infantil e Anos Iniciais (2021).

O PME é a base. A meta em 5 diz que devemos ofertar a Educação Infantil. Isso temos conseguido. Conseguimos atingir essa meta. A única que não conseguimos alcançar foi a questão da abrangência. Principalmente a Creche

I, que são as crianças menores. Porque como a Lei de obrigatoriedade que é 4. Então focamos nas crianças maiores, mas temos crianças de dois anos e meio e três anos. Mas queremos descer um pouquinho mais a idade. Estamos pensando de que maneira atender (V. Téc. DIEI/DIEEB/SEMED).

E, ao que parece, não há, de fato, qualquer diferença na disponibilização das vagas, entre ter ou não deficiência. Havendo claramente desafios *a posteriori*, no processo educativo, quando se identifica, após o acesso, a deficiência.

O crescimento vem aumentando a cada ano. Em torno de 20% a cada ano, aumentam as matrículas de crianças especiais. Isso demanda uma reorganização. Estamos no processo de mudança de legislação, para conseguir melhorar essa acessibilidade das crianças, pois não esperávamos esse crescimento. Com um grande crescimento estamos com essas normativas de alteração da Lei mesmo, para conseguirmos dar um suporte melhor para as crianças. O próprio Censo Escolar garante uma prioridade para a matrícula das crianças com deficiência. Temos uma das metas que foram alcançadas, a garantia de acesso dessas crianças com deficiência na rede, e no âmbito da Educação Infantil (K. Téc. DIEES/DIEEB/SEMED).

Em relação à permanência e à qualidade do processo educativo, surge a questão das lacunas, fragilidades e necessidades de ajustes e aprimoramento do processo inclusivo, o que demonstra o que está preconizado na LBI (Brasil, 2015; Torques, 2015).

(...) ou seja: incluiu ótimo. Matriculou beleza! E aí o que vem depois? A minha criança está aprendendo, ela tem ajuda? A escola está dando retorno de aprendizagem para esta minha criança? Não está! (C., C.P./Escola Sem SRM/Zona Leste).

Eu sempre pensei que essa necessidade especial, de coração, estava em equidade. Equidade se trata de igualdade. O ingresso a criança tem, mas permanecer na instituição, e como ela está lá dentro? Às vezes, pode ser que o que temos para oferecer não seja suficiente. Porque a gente ainda não conseguiu atingir as mínimas necessidades como profissionais altamente capacitados, espaço físico totalmente adequado que não deixa nada a desejar em relação à necessidade física da criança. Acredito que estamos caminhando. A criança permanecer ou não, vai depender da condição (V. Tec. DIEB/DIEI/SEMED).

Então existem algumas crianças que percebemos fragilidades nesse processo educativo de qualidade. Não temos como dizer que tá 100%, pois sabemos dessa fragilidade. Mas conseguimos observar que as crianças estão avançando, alcançam bons rendimentos e até os superam. Já temos muitos casos, de algumas crianças ditas típicas, especificamente na educação infantil, com 3, 4 e 5 anos que sabem ler, que se desenvolvem bem, que tem um bom aproveitamento escolar. Elas estão tendo ensino de qualidade. Precisamos aprimorar, porque são várias questões. Desde o pessoal, que está há muito tempo na rede, e tem uma formação antiga, mas já visualizamos esse avanço. Na qualidade que prezamos. Não apenas para garantir o acesso, mas que haja qualidade, desenvolvimento e aprendizagem (K. Tec. DIEES/DIEEB/SEMED).

Ao tratar a questão do aumento quantitativo, uma das técnicas entrevistadas abordou a questão da forma necessária de se atender as crianças mais comprometidas também de forma integral, além do serviço oferecido em todas as escolas da Rede Municipal.

O quantitativo aumentou muito, então eu penso que hoje a gente quer o qualitativo também. A qualidade está atrelada a isso que venho falando desde o começo. O profissional capacitado, disponibilizar os espaços, adequar os espaços, tirar a barreira atitudinal — a questão maior é essa. Essa atitude frente, às vezes, não se trata da quantidade, mas da qualidade. Às vezes não. Sempre. A quantidade temos que atender a todos, mas vamos fazer com qualidade, vamos organizar. Agora, retrocesso é justamente o que eu falei antes. Quem vai ouvir-me, nem sempre consegue acompanhar o meu pensamento, poderá pensar que sou contra a inclusão. Se trata de termos espaços adequados para essas crianças mais comprometidas, para que elas sejam trabalhadas integralmente, para elas se beneficiarem do espaço coletivo (I. Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

A expansão do acesso a matrícula na educação especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) tem acontecido como bem relatado por Machado (2022) tendo uma ampla cobertura porém com pouca clareza das diretrizes práticas e marcado pela ausência da mantenedora.

Outra técnica aborda a necessidade de a rede se adaptar e atentar para as questões cotidianas e relata a forma como funciona o planejamento do financiamento dos processos educativos, o qual vem subsidiado em dados e requer informações dos anos letivos anteriores. E, sinaliza algumas sugestões para uma eventual celeridade nos processos burocráticos que funcionam de forma vagarosa para a rapidez e tempo de permanência das crianças nas escolas.

Tem coisas que só vão surgindo no cotidiano. Então, a Rede precisa estar atenta. E apesar de estar atenta, não consegue prever tudo, não! Porque não temos uma bola de cristal, mas temos boa vontade. E os nossos planejamentos são sempre pensados no ano anterior. É muito complicado, eu gostaria assim que a gente tivesse um sistema de ensino, uma política pública que a escola pudesse ter no ato da matrícula da criança, um vínculo direto com FNDE<sup>39</sup>. Tipo: matriculei a Maria e ela precisa de uma escola acessível. No ato da matrícula já poderia ser identificado que ela precisa não só de acessibilidade, mas de uma profissional que a acompanhe, e já fosse gerado, no ato da matrícula, um recurso financeiro, e esse recurso financeiro já fosse direcionado para escola a gestora. E essa escola já tomaria conhecimento de que tem aquele recurso, essa minha ideia. Conseguiria dessa forma. Já cairia na conta. Por que já foi feita a matrícula em dezembro, a criança só vai pisar na escola em fevereiro. Essa gestora tem condição que

---

<sup>39</sup> FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

contratar com critério, respeitando o trânsito de licitatório, e contratar uma pessoa, para garantir que no primeiro dia de aula, essa pessoa já estaria lá para atender a Maria. Aí funcionaria! Mas não é assim a coisa pública. E eu entendo que não é assim por conta do que a gente vive, de regularidades desses trâmites licitatórios. Eles existem, para deixar as coisas mais seguras, para que todos tenham o direito de participar. Mas é ao mesmo tempo que facilitam o controle externo do dinheiro público, dificultam a prática. Se fosse assim, teria como essa criança permanecer e ter 100% do que é prometido a ela, garantido a ela na legislação. Mas mediante a essa situação (V. Tec. DIEB/DIEI/SEMED).

Em seguida, uma outra questão trata de aspectos concretos dos processos inclusivos, já que as crianças incluídos circulam pela estrutura física das escolas e necessitam de acessibilidade e material de apoio por sala, o que está presente e previsto em documentos norteadores da inclusão (Brasil, 2008; Brasil, 2009).

Infelizmente. Primeiro que esse problema que a gente tem aqui na nossa escola: é um prédio alugado. Não pode mexer. O que a gente pode fazer é conversar com o proprietário para que ele fazer. Por exemplo, os banheiros eram todos adaptados para adultos (A. Prof.<sup>a</sup> AEE/SRM, Escola Leste).

Então, quanto à acessibilidade às nossas escolas que não tinham o padrão, a Secretaria por meio do seu setor de Engenharia, providenciou a sinalização (C., Téc. DIEB/DIEI/SEMED).

A maioria das escolas possuem acessibilidade, é claro que algumas alugadas, a gente tem algumas questões no município, de prédios alugados que precisam de um suporte e sempre trabalhando para promover essa acessibilidade efetiva em todos os espaços das crianças (K. Téc. DIEB/DIEES/SEMED).

(...) primeiro direito de acesso e permanência seja efetivado. Precisa primeiro de um prédio, de profissionais, de mobiliário e depois você vai adequando. As coisas vão caminhando para atender a própria escola. Ela vai se adequando. Se aquela escola tiver uma acessibilidade, mas ela não tem nenhum cadeirante, ou piso tátil enquanto ela não tem ninguém daquele público, ela vai segurando. Aí, quando a criança faz a matrícula, vai ter que correr atrás do problema, vai tentar resolver aquele desafio que está posto (V. Téc. DIEB/DEI/SEMED).

Então não pode ficar mais do que comporta na sala, mas o que é o nosso ideal? Colocar as crianças certinho, dividir quantas crianças têm na sala e quantos professores vamos precisar, esse é o nosso ideal. Porém, a nossa realidade é diferente. Quando chegamos na sala de aula, temos duas ou três crianças com laudo. Ou às vezes uma criança com laudo, e, no primeiro e segundo bimestre percebemos outras crianças que não tem laudo, e os pais não perceberam, ou pais perceberam e não tem aquele medo de admitir. Temos aqueles pais que estão no processo de admitir, estão procurando tratamento para criança e dizem que não falaram por não ter o laudo. Nesse caso fica até mais fácil da gente falar, por que o pai vai atrás, ele tem uma vontade de vir, de ser acolhido. Aqueles que não tem, e que não perceberam, é um processo muito longo, mais sofrido. Tivemos uma criança aqui, que começou na Creche, e ficamos falando com a mãe, sempre ligando. Foi no Pré 1 e na metade do Pré 2, que a mãe começou a despertar, e criar aquele

interesse. Agora que ela começou a ir atrás. Foi um ano e meio de trabalho para que essa mãe pudesse abrir os olhos (A., Prof.<sup>a</sup> AEE Escola Zona Leste).

Foi passado esse ano para gente, a necessidade de material. Primeiro elas passaram para gente, que postasse os materiais que nós gostaríamos de possuir e ainda não possuímos na sala. Qual material a gente sente mais falta. Depois foi feita uma segunda chamada, perguntando se teríamos o espaço para tal material na sala. Por que também não dá para trazer um equipamento que não tenha condições de ter. Tem espaço para isso? Tem possibilidade de você ter esse material? E aí a gente respondeu. Eu soube que alguns colegas já receberam, os materiais solicitados estão chegando aos poucos. Aqui por exemplo, a solicitação pra mim, foi mais uma máquina de datilografia de Braille. Eu recebi um material. Recebi um estoque de papel. Quando não temos, usamos o papel normal mesmo. Quando não tem, né? É o real, é o que funciona. Mas, mandaram pra mim um pequeno estoque. Então está caminhando. Tá difícil, tem os Prefeitos que entram, que não dão nenhum apoio pra gente (A., Prof.<sup>a</sup> AEE/SRM/ Escola Zona Leste).

Ela oferece capacitação periódica para gente. Oferece também o que vem do MEC - recursos e materiais pedagógicos. Recentemente recebemos impressora e máquina de braile, e nem temos cegos aqui, mas temos materiais. Já estamos preparados, para surdos também temos jogos em LIBRAS. A SEMED dá todo esse suporte (M. Prof. AEE/SRM /Escola Zona Sul).

Necessidade de se ter garantido o acesso e a permanência com qualidade e, utilizando a prerrogativa de inclusão, “preferencialmente” no ensino regular. Em casos extremos, é necessário haver algum espaço que promova a aprendizagem necessária a cada situação.

Então ela trouxe esses avanços no âmbito da política, também avançamos no sentido de conseguirmos despertar nossos servidores, em relação a importância da Educação Especial, e de como ela é um direito. Eu acho que a política trouxe um pouco disso, que a criança tem o direito de ter a educação escolar, não só de estar na escola, mas ter um desenvolvimento mesmo, ter uma qualidade na educação (K. Téc. DIEES/DIEEB/SEMED).

A gente sempre está fazendo esse acompanhamento, envia técnicos, que é algo que deu certo esse ano, a presença de técnicos ele não só uma manhã na escola. Mas ficando uma semana ali, dando orientação para o professor, percebemos um bom trabalho. E já estamos incluindo no planejamento. Especialmente para crianças com maiores níveis de severidade alta, sendo mais difícil para o professor conseguir trabalhar, e fazer com que essa inclusão aconteça. E eu até entendo esse ritmo da criança, ali em sala de aula. Tivemos algumas experiências fazendo esse trabalho de uma semana a 15 dias, de acompanhar em sala uma criança bem severa. Vimos um bom resultado. A criança tinha vários problemas, não só na escola, mas também em casa. Com essa intervenção, ela se desenvolveu muito, com uma vida bem plena no ambiente escolar. Então, estipulamos que no ano que vem, teremos uma equipe para ficar nessas visitas. Especialmente com as crianças mais severas. Na Rede, eu quero focar nas crianças com mais alto nível de

severidade. Não são tantas, vamos conseguir fazer esse trabalho. E tentarmos parceria com a universidade, estagiários e tentar ver de que forma a gente consegue tentar aumentar e ampliar este serviço (K, Téc. DIEB/EI/SEMED).

(...) precisava ampliar a equipe. Eu creio que o aumento do pessoal melhoraria por conta da diversidade das questões que a gente tem. Não é só um tipo de deficiência, temos diferentes tipos de deficiência. Tem deficiências que não temos nem especialistas na área (...). Então, precisamos estudar para conseguir dar um suporte melhor (...) ampliar a nossa equipe da Educação Especial, pegar especialistas de outras áreas. Pretendemos inserir um fonoaudiólogo, por termos muitas questões voltadas para o âmbito de dificuldade de comunicação, para nos dar orientação. Ter um fonoaudiólogo e um fisioterapeuta na Divisão ajudaria com essas orientações. Porque atualmente temos apenas um psicólogo e interprete de libras. Temos algumas deficiências que a equipe de orientação precisa de um conhecimento maior para poder auxiliar. Temos de avançar nesse quesito, para conseguirmos fazer um trabalho mais efetivo, atingindo e alcançando aquele aluno e aquele professor que está lá na ponta (K, Téc. DIEB/EE/SEMED).

Ao tratar das demandas e atividades previstas pelo setor em relação aos processos inclusivos, o setor tem algumas providências e demonstra a intencionalidade de priorizar a oferta de AEE na Educação Infantil.

Seria AEE nas escolas de Educação Infantil. Então, nossas grandes demandas e as nossas grandes atividades que a gente já está pleiteando. Hoje mesmo eu já estava organizando as legislações, fazendo esse levantamento. Quais as normativas que orientam. Pois já temos escolas de Educação Infantil que estão querendo implementar o AEE. Vamos disponibilizar essa semana, para todas as escolas da Rede, um questionário, para verificar se a escola possui estrutura física, se tem interesse e quem tem também espaço para construir. É possível pensar em todas as estratégias. Hoje eu só vou finalizar o questionário, para disparar amanhã para as escolas, para termos esse mapeamento. Nossa prioridade será a Educação Infantil. Fortalecendo o AEE, a gente vai auxiliar todo o processo inclusivo (K, Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

Por conhecer as atribuições dos professores de AEE nas SRM e atuar junto ao DGP/SEMED, é o responsável pela provisão e distribuição dos servidores nas diferentes escolas e setores. Para tanto, as profissionais conhecem o perfil necessário e já pensam em como fazer, sugerindo a captação de servidores capacitados e não apenas a realocação de profissionais readaptados<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Adjetivo que significa que algo ou alguém se adapta a novas condições. O servidor público readaptado é um funcionário público realocado para novo cargo devido a limitações físicas ou mentais.

E a gente pensa profissionais do AEE com capacitação. Então não é qualquer pessoa, não é aquele profissional readaptado que está alocado, mas não possui um perfil específico para assumir as salas de AEE. Porque assim, teremos essa interlocução com o professor de sala de aula. O professor de AEE vai fazer o atendimento ao aluno e vai orientar o professor de como ele vai trabalhar com esse aluno na sala de aula. Na escola o professor vai auxiliar até o nosso trabalho aqui, por ser essa nossa ponte lá. Então a gente formata a atuação, para que eles consigam orientar bem os professores e auxiliar nesse processo inclusivo (K. Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

A atuação das equipes com outros setores da SEMED é de extrema relevância. Sobre as demandas, as quais se intencionam suprir com atividades extracurriculares para as crianças o PEE, citado no PME (Porto Velho, 2015), a técnica discorre sobre as parcerias com os Centros de Arte e a Divisão de Saúde Escolar:

De serviço a gente tem uma parceria com as escolas de música, centro de artes que disponibiliza 80% das vagas para as crianças da rede. Eu conversei com o pessoal da Zona Sul que é com quem eu tenho mais contato. Eles têm crianças inclusas, e querem que façamos formações para os nossos instrutores de arte que eles não sabem lidar com a clientela. Estão chegando crianças, e eles querem que cheguem mesmo, pois é uma forma de dar o suporte. Temos hoje instituído pela Secretaria, que os Centros de Arte atendam mais as crianças do Ensino Fundamental. Mas sabemos que as crianças da educação infantil estavam inseridas em outras parcerias anteriores. Que hoje não temos mais na Rede, como a Natação. Mas estamos pensando e articulando, e a partir destas fragilidades estabelecer outras parcerias (K. Téc. DIEES/DIEEB/SEMED).

Na atuação da Divisão de saúde escolar, não é explicitado um foco específico nas necessidades das crianças incluídas, apesar do crescente número de matrículas e a disponibilidade de informações em diferentes setores da SEMED. O setor segue com o foco no atendimento oftalmológico e distribuição de óculos, não menos necessário. Porém, há uma ausência de informações e registros mais precisos quanto à necessidade de atendimentos em outras áreas, as quais exigem atendimento para a saúde das crianças, não havendo articulação intersetorial, a despeito das recomendações legais de que isso aconteça.

Especificamente para ser instituída eu não sei ao certo. Mas a gente tem um departamento de saúde que oferece óculos e oftalmologista para as crianças só que eu não sei de que forma acontece, se é contrato (K. Téc. DIEB/DIEES/SEMED).

Agora eu estou estabelecendo, eu marquei uma reunião com a diretora de lá, por que é uma divisão, mas tem 5 servidores. É uma divisão pequena, bem pequena. Eles estão começando esse trabalho, já conversamos para que possamos pensar no nosso público. É uma outra meta. Estamos com outras, mas vamos ver se essa será alcançada (K. Téc. DIEB/DIEES/SEMED).

Agora eu sei que a Secretaria está oferecendo, por exemplo, a consulta oftalmológica, que é esse assessoramento. E tem também o atendimento fonoaudiológico. Encaminhamos duas vezes uma listagem que temos aqui. É uma empresa que presta serviço para SEMED, que faz assessoramento para crianças. Não só para crianças atípicas, que têm TEA, mas para crianças que possuem algum problema com linguagem, no caso na fala. O que eu sei, é que a secretaria tem esse acompanhamento oftalmológico e fonoaudiológico (T., O.E/Escola Centro sem SRM).

Quando chega para rede, chega a necessidade. Só que assim, chega a necessidade, não é fácil. Não é só contratar. Você sabe que a coisa pública precisa de licitação, de planejamento. E tem que ter aquele tempo. Só que para criança, ela já está lá. Ela já está lá. Ela já existe. O problema já existe. Como é que a gente faz? A Secretaria está tentando se adequar a isso. Só que de tudo que ela tenta, de todas as possibilidades legais e dar o melhor para as crianças, a gente ainda encontra dificuldade de ter profissionais para atender (V., Técnica DIEB/DIEI/SEMED).

Há necessidade de articulação intersetorial, para provisão do diagnóstico e acompanhamento com cada tipo de necessidade, de acordo com cada criança. Porém, duas técnicas mencionam o tímido avanço e existência destas relações em andamento.

Em 2021 nós fizemos a nossa primeira reunião, onde a gente gera e traz o orçamento, nós já fizemos o intersetorial. Antes recurso da educação infantil, hoje nós temos, se puxar na LOA<sup>41</sup>. Nós temos a primeira infância. E aí, para criar dentro do PA<sup>42</sup>, recursos da secretaria, temos que chamar a SEMASF<sup>43</sup> e a SEMUSA, para entender que essa criança precisa de um “up<sup>44</sup>” no recurso lá na ponta. E atender com saúde, educação e assistencialismo. Temos uma parceria muito bacana com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, ela nos assessorou. Trouxe esse grupo para uma conversa, quando elaboramos a nossa LOA, perpassa por 4 anos. E agora é primeira infância (C., Téc. DIEB/EI/SEMED).

Nós já conversamos, né? Quantas crianças nasceram? O DATASUS<sup>45</sup> já nos encaminha. A Assistência Social também nessas questões do abandono escolar. O público alvo deles, eles comunicam imediatamente à SEMED, ao comitê gestor intersetorial - de saúde, SEMASF. Isso é um salto, inclusive (C., Téc. DIEB/EI/SEMED).

---

<sup>41</sup> LOA – Lei Orçamentária Anual.

<sup>42</sup> PA – Planejamento Anual.

<sup>43</sup> SEMASF – Secretaria Municipal de Assistência Social e da Família.

<sup>44</sup> Up – expressão em inglês utilizada no sentido de elevar, aumentar.

<sup>45</sup> DATASUS - Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde.

As instituições especializadas trabalham mais com quem assim desenvolve a vida social diária. Tem alguns tratamentos específicos de Fisioterapia e da Terapia Ocupacional. Então elas atuam mais no âmbito da saúde, no desenvolvimento das terapias, e quanto a parte pedagógica atuam nessa questão da vida diária. O AEE já tem outra função, a pedagógica de auxílio dos Professores, do atendimento da Criança (K., Téc. DIEB/EI/SEMED).

(...) pela auditoria que vem do Tribunal de Contas, buscam contribuir para o fortalecimento desse diálogo com as outras secretarias. Então uma das metas é oferecer psicólogos neurologistas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas para as nossas crianças com deficiência. Já tivemos na Secretaria, há um tempo atrás esses serviços, mas, com as mudanças de governo e algumas questões acabaram parando. Agora, estamos para retomar. Já estabelecemos um diálogo com pessoal de lá. Eu já conversei e eles ficaram abertos. Eu conversei com o pessoal da saúde e eles ficaram abertos. Por que iremos passar essa demanda pra eles. Por que vemos qual a nossa necessidade, mas, como temos um setor específico de saúde, iremos conversar junto (K, Técnica DIEB/EI/SEMED).

Esta articulação intersetorial, já prevista na LBI (Brasil, 2015). Estas lacunas de comunicação entre as gestões do poder executivo na área de educação e saúde também são apontadas por Costa (2022) que aponta que a articulação intersetorial para favorecer o desenvolvimento e valorizar o professor nos processos inclusivos.

Porém, essa interlocução não alcança o executor final, conforme relatado pela professora de AEE da Escola Sul, que aponta a ausência de orientações ou conhecimentos dados pela escola, no sentido de concepção de benefícios ou encaminhamentos para qualquer local de acolhida a pessoas com deficiência, como CRAS,<sup>46</sup> Conselhos Tutelares, ou algum setor que pudesse contribuir neste sentido.

A escola nem ajuda, nem orienta. Quem ajuda mesmo é o médico, ele fornece um laudo muitas vezes já direcionado ao INSS, aí isso é por lá. O INSS tem seus critérios. E aí eles se viram por lá a escola não ajuda em nada nem precisa ajudar quando a criança vai matricular aqui ela já vem com Laudo aí o médico já faz todas essas anotações (M. Prof. AEE/SRM/Escola Zona Sul).

Em relação à eventual orientação a ser dada pelo Serviço de Orientação Educacional em relação à necessidade de Estimulação Precoce, uma das técnicas da SEMED se pronuncia, falando da escassez deste profissional em toda a Rede Municipal, mostrando um padrão de gestão que, eventualmente, faz com que servidores de determinada função substituam a lacuna deixada pela ausência de outros.

Nós temos o atendimento na Sala Multifuncional, e o Orientador Educacional ele acompanha. Só que nós não temos Orientador Educacional em todas as

---

<sup>46</sup> Centro de Referência de Assistência Social.

escolas de Educação Infantil. Então, o que a gente faz? Tentamos focar no atendimento dele, no que é possível a qualquer outro profissional fazer. Se é possível o Supervisor, ou mesmo o professor de sala de aula dar esse suporte. Às vezes, é feita uma palestra para os pais, a própria escola faz. Então, os atendimentos e suportes que a gente dá é nesse sentido. Então a questão do Orientador está neste mesmo sentido, de falta de servidor, de falta de capital humano. As faltas, elas não se restringem só ao público da Educação Especial e Inclusão, ela é de todo segmento da Rede Inteira (V. Téc. DIEB/EI/SEMED).

A parceria mais necessária seria a da SEMED com a SEMUSA (Secretaria Municipal de Saúde), porém observa-se que, no âmbito da saúde, a precariedade ao atendimento e a ausência do acesso se manifesta de forma bem mais acentuada que no âmbito da educação, em qualquer um dos serviços por eles oferecidos, seja na atenção básica ou serviços específicos de competência da rede municipal.

Olha a SEMUSA e a SEMED já tiveram vários convênios, inclusive com neurologistas. Atualmente nós temos um setor de Saúde Escolar, porque saúde escolar é uma coisa, e saúde geral assim para cuidar especificamente do público alvo da Educação Especial não tem. Mas na saúde escolar tem o oftalmologista, na verdade, eu não sei se tem o oftalmologista, mas eu sei que é dado óculos. A família traz a receita. Eu não sei te dizer como funciona exatamente hoje, mas eu sei que é dado óculos. Se traz a receita. Porque antes nós tínhamos oftalmologista que atendia só as crianças da rede. Essa é uma parceria. Eu acredito que quando nós tínhamos convênio era através da DISE Divisão de Saúde Escolar, inclusive funciona aqui lá no 3.º piso (L., Téc. DIEB/DIEES/SEMED).

Olhando bem no achismo... Eu acho que não conseguimos garantir muito não. Temos um sistema de saúde, mas poderíamos estudar melhor as formas de atender. Acredito que muita coisa precisa ainda ser feita. No geral, precisamos investir mais, refletir mais. Existem muitas iniciativas boas, mas conversando com os pais, percebemos que eles têm necessidades, e seria interessante se tivéssemos uma parceria muito forte entre SEMUSA e SESAU<sup>47</sup>. Existe, mas não é consistente. Vou usar a Maria de exemplo de novo. A Maria é cadeirante, e ela precisa fazer fisioterapia três vezes na semana. Não temos esse histórico de perceber isso. Não sei se na sua pesquisa você está conseguindo identificar isso. Sei que a gente poderia encurtar mais esse laço, apesar de algumas iniciativas, mas falta deixar claro a demanda de atendimento, o que é amplo. A demanda geral é grande, mas imagina você, se pudéssemos focar o trabalho nas crianças que estão matriculadas na rede. Que sonho seria se conseguíssemos fazer um atendimento multifuncional para tudo o que a criança precisa (V., Téc. DIEB/DEI/SEMED).

Em alguns casos sim, temos crianças severas na rede. Não basta só o professor titular pedagogo e o cuidador, a criança precisa de um apoio amplo,

---

<sup>47</sup> SESAU – Secretaria de Estado de Saúde.

né? De terapia, de medicação... precisa de um apoio alimentar também, às vezes precisa, né? Temos inúmeras situações. Temos alunos não laudados, mas ele é doente né? Tem várias doenças: mas nós temos o Down, nós temos o hiperativo, estão todos na mesma sala. Então nós estamos tentando. Dizer que é suficiente nós estamos caminhando para isso (C., Téc. DIEB/EI/SEMED).

Os técnicos que atuam na SEMED desconhecem claramente as relações estabelecidas com a SEMUSA, seja pela ausência ou pela insignificância destas, sendo a principal demanda de saúde a contribuição com os diagnósticos das crianças incluídas na escola, as quais, em sua grande maioria, encontram grandes desafios para chegarem a uma consulta neurológica. A prática do setor de saúde escolar foca seu atendimento em suas demandas tradicionais, em detrimento de demandas atuais como no subsídio às demandas específicas das crianças PEE.

No CAPSi<sup>48</sup> é disponibilizado psicólogo, e neurologista. Mas, ultimamente eles estavam sem neurologista. Antes eles tinham um neurologista, que fazia atendimento. Esses atendimentos eu não sei como eles fazem, se é semanal. Temos uma mãe de aluno daqui que tem uma criança que faz atendimentos lá no CAPSi. E ela está procurando pelo SUS o atendimento do outro filho, porque são dois filhos. O segundo a gente não sabe o que ele tem, mas quando a gente a chamou, falamos: Mãe, a senhora já pensou em procurar? Aí ela falou: de novo! Nós perguntamos de novo? Por quê? Aí ela falou assim: eu já tenho um filho que é especial. Ele faz atendimento no CAPSi. Aí ela falou: De novo! De novo, eu vou procurar professora. Aí, quase chora! E ela está procurando. Só que tudo para ela é no SUS, porque ela não tem condições de pagar o particular (A., Prof.<sup>a</sup> AEE/SRM/Escola Zona Leste).

Principalmente as crianças autistas são a maioria, com laudo com TEA. Além do AEE, essas crianças frequentam algum outro tipo de serviço terapêutico necessário para cada caso. Geralmente, quando eles são encaminhados para Sala de Recursos eles também são encaminhados a outros serviços. No laudo já consta, que eles também são encaminhados para terapia psicológica, fonoaudiológica e ocupacional. E aí eles colocam a Sala de Recursos. Geralmente, o laudo é fechado assim (M. Prof. AEE/SRM/Escola Sul).

As crianças com deficiência acabam sendo alvo de um grande nicho de mercado de terapias e assistências, que visam a atendê-las com uma vasta variedade de opções de serviços, os quais têm vistas a apenas fechar os pacotes de serviços que são, eventualmente, e negados, postergados ou não liberados.

---

<sup>48</sup> CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil.

Geralmente as crianças que as famílias possuem plano de saúde têm atendimento fonoaudiólogo e psicólogo. A maioria das crianças que não possuem plano de saúde, sofrem bastante. Elas não conseguem esse atendimento pelo SUS, e quando conseguem é muito difícil agendar atendimento fonoaudiólogo, psicólogo ou algum exame neurológico. É difícil (M. Prof. AEE/SRM/Escola Sul).

Este tipo de parceria seria extremamente relevante na emissão do diagnóstico, fazendo com que o contexto porto-velhense se enquadre na realidade nacional, a qual tem uma grande fragilidade na oferta de serviços públicos de baixa complexidade que envolvem atendimentos médicos e eventuais diagnósticos, conforme prescrito na LBI (Brasil, 2015; Torques, 2015), a qual prevê a oferta de serviços de habilitação e reabilitação.

Não sei se houve um despertar das famílias, ou que o que houve. Mas, principalmente com as crianças com TEA. Parece assim, que houve um boom na sociedade. Eu não sei se está tendo diagnóstico muito cedo, alguma coisa, mas assim a gente percebe que houve um aumento muito grande (V. Téc. EI/DIEB/SEMED).

Eu acho uma fragilidade muito grande do município, e do Estado e do país também. Quando a professora observa alguns comportamentos desviantes, que vão dar aquela direção para o pai, e todo aquele processo de diagnóstico. Mas, até conseguirem fechar um laudo demora muito. É muito burocrático, até mesmo para as famílias para conseguirem terem interesse nesse atendimento. Então, essa é uma grande fragilidade que temos ainda em nosso país. Não é apenas na nossa Rede Municipal. É um problema do país, a oferta de um atendimento e diagnóstico precoce. Precisamos avançar muito nesse sentido (K. Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

E questiona-se muito a questão do laudo. Existe a necessidade do laudo por algumas questões, mas o fato da criança não ter laudo não impede o atendimento. Só que tem questões que sem o laudo, eu não posso dizer se tem deficiência ou se tem Autismo. Quem vai dizer isso é o profissional de saúde. A minha criança precisa de atendimento psicológico, eu vou orientar a família. Eu, professora do AEE, vamos orientar a família. Se ele precisar de um fonoaudiólogo não é a Educação que disponibiliza o fonoaudiólogo e fisioterapeuta, é a Saúde. Agora vou voltar na Estimulação Essencial, é a saúde que tem que ofertar. Enfim, Terapia Ocupacional. São profissões específicas que não estão dentro da Educação (L., Técnica DIEES/DIEB/SEMED).

Então eu não vou lá marcar a consulta e levar lá o menino. Isso não é função minha. Nem da SEMED, mas a saúde precisa estar preparada. É outro setor. A criança com deficiência ou não, tem o mesmo direito a uma saúde de qualidade. E eu não posso discriminar. Se existe um atendimento psicológico, eu vou marcar para esse aqui que tem deficiência, mas o outro está precisando, que está passando por um problema emocional devido a uma situação familiar que afeta a criança. Aí para um eu tenho, e para o outro, não? Penso que assim estamos tirando a responsabilidade da família. Nisso eu faço uma crítica. A família precisa ser responsabilizada pela saúde e educação dos seus filhos. Não é o governo não! O governo tem que se

preparar para oferecer, mas quem vai lá, quem vai atrás é a família (I., Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

Diante do posicionamento da responsabilização e culpabilização da família, o discurso dos profissionais concorda com o que Lima (2019) relatou em seu trabalho: a ambivalência de sentimentos por parte dos profissionais em relação aos processos inclusivos.

Uma outra face desta questão da culpabilização da família por escassez de oferta de serviços básicos de saúde e educação, se trata da ausência de suporte de informações mínimas, de forma contínua e articulada para que a família possa exercer um papel a contento, algumas vezes ficando à deriva em meio a uma série de carências e desinformações.

Então assim, aí a gente marca de ir em uma escola e a criança às vezes nesse dia não vai. Tenho que ir em outro dia. E temos os atendimentos aqui. Às vezes preciso cancelar um atendimento aqui, porque a criança da extensão chegou, e é nesse dia que você vai conseguir fazer a observação. Às vezes conversamos com o pai e pedimos desculpas, muitas vezes eles entendem. Penso assim, e se fosse meu filho? Eu gostaria que ela fosse fazer uma observação. Então eles também dão essa forcinha pra gente. Ainda assim, não é o ideal. O ideal é que todas as escolas tivessem uma Sala de Recursos. Porque, por exemplo aqui, na Sede, eu estou aqui e faço a ronda em todas as salas. Eu vou lá e pergunto: fulano chegou hoje? Como é que ele está hoje? Quando ele está gritando muito, quando ele está nervoso eu vou lá com ela, e vejo se eu posso ajudá-la de alguma forma. Agora numa escola na extensão, fica muito difícil para mim ir lá, todos os dias fazer a ronda e perguntar: a criança veio? Você está precisando de ajuda? Você está precisando de alguma tarefa? É humanamente impossível. Então teria que apenas ficar fazendo ronda pra poder dar conta. E ainda assim eu não daria. Nesse sentido fica difícil. Então o ideal seria, cada escola ter uma Sala de Recurso. Ele e seu professor, ali para que o professor de AEE possa fazer essa ajuda direto ao professor na sala de aula. É. O ideal seria isso, mas é diferente do real, né? A gente vai uma vez por semana, uma vez por mês, quando a criança está mais nervosa, entramos em contato com os pais (A., Prof.<sup>a</sup> AEE/SRM/Escola Zona Leste).

Uma outra questão, além do acesso aos serviços de saúde, é a ausência do serviço de Estimulação Precoce, preconizado na LBI (Brasil, 2015; Torques, 2015). Há um desconhecimento geral de tal serviço, e a sua oferta na rede municipal de saúde é inexistente.

Nós não temos ainda na rede instituída, porque a gente precisa ter muito cuidado da Estimulação Essencial que é feito pela saúde. Não podemos, em momento nenhum, entrar na área do outro e confundir. Nós temos que ter bem claro o que é da área da Saúde e o que é da área da Educação. O que

é pedagógico, e o que é clínico. Por que nós, enquanto profissionais da educação, especialistas do AEE (Atendimento Educacional Especializado) a gente frisa sempre: Educacional. Não é clínico. Então nosso trabalho é voltado para questões educacionais. A questão da coordenação motora, da psicomotricidade, então quem tem esse conhecimento atua nessa área, mas sem entrar na área clínica. Então precisamos ter todo esse cuidado (I., Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

O suporte, que deveria ser dado pela Estimulação Precoce, passa a ser terceirizado e passa a ser considerado como atribuição dos pais. E, quando ocorre, acontece de forma fragmentada, separada, não tendo uma compreensão da totalidade do desenvolvimento, sendo de tal modo cristalizada a ideia de que os profissionais da educação nem sequer conhecem uma eventual existência de tal serviço.

A grande maioria faz esse assessoramento, não na Sala de Recurso, mas com os pais. Fazem T.O., Equoterapia - aquela terapia que é com cavalo e fonoaudiologia. Então, às vezes a gente vê muita evolução, tem a questão de começar as pequenas frases: titia, o nome do coleguinha, a questão da autonomia. Por exemplo, tinha uma criança na creche de dois anos, que no primeiro semestre estava com fralda, e agora desfraldou. Então a professora já sabe a questão da rotina. A criança já sabe que depois do lanche tem o banheiro, e que não precisa mais usar fralda. e também a questão da rotina, então a autonomia ele já internalizou isso. Então para nós é um avanço muito grande. Mas, infelizmente ainda temos aquelas crianças com estereotípias mais agressivas. Com isso temos um pouco mais de dificuldade. Aqueles que batem. Às vezes o medicamento ainda está em fase de adaptação. Até ajustar a quantidade. Temos dois casos aqui, bem complicadinhos, que a cuidadora sofre. Tem uma demanda maior, tem que ter bastante cuidado e uma paciência maior (T., O.E/Escola Centro sem SRM).

Esta ausência é mencionada por Kaufmann (2021) em trabalho sobre intervenção precoce no contexto da educação infantil. Ao realizar levantamento da temática encontrou estudos iniciantes, requerendo maiores investimentos. Observando ainda a carência de políticas inclusivas na primeira infância.

Outra lacuna diz respeito à ausência de outros profissionais nas equipes que dão suporte, sendo mencionadas apenas psicólogos, na composição da reduzida equipe da DIEES/SEMED.

Então a escola faz a sua parte, que é inserir a criança nesse meio. Agora, suporte, nós não temos! A SEMED não nos oferece recursos, por exemplo, recurso de pessoal, nós não temos psicólogo. A gente convida o pai a conversar e falar que a sua criança necessita de ajuda. O pai corre atrás. Aí tem aquele pai que consegue. Já temos também aquele pai que não aceita que a criança tenha algo, que necessita de ajuda. Nós temos crianças na creche, que vemos que a criança é autista, mas o pai não aceita. Então quando ele aceita, ele vai correr atrás. Mas nós não temos ajuda do município para resolver esses problemas não. Infelizmente, de diagnóstico ou para dar uma informação (C., Coord. Ped. Escola Leste sem SRM).

Nós precisamos de pessoas para nos ajudar, o que se psicólogo na escola seria assim maravilhoso para nós, a gente entende que um psicólogo nos ajudaria e muito nessa questão, e também a questão do cuidador e de uma sala de recursos, de jogos pedagógicos como é que eu vou trabalhar com essas crianças se eu não tenho nada? Se eu não tenho suporte nenhum? (C. Tec. Escola Leste sem SRM).

Diante do posicionamento da responsabilização e culpabilização da família, o discurso dos profissionais concorda com o que Lima (2019) relatou em seu trabalho: a ambivalência de sentimentos por parte dos profissionais em relação aos processos inclusivos.

Uma outra face desta questão da culpabilização da família por escassez de oferta de serviços básicos de saúde e educação, se trata da ausência de suporte de informações mínimas, de forma contínua e articulada para que a família possa exercer um papel a contento, algumas vezes ficando à deriva em meio a uma série de carências e desinformações.

O suporte, que deveria ser através do diagnóstico precoce (Perin, 2010) e pela Estimulação Precoce, passa a ser terceirizado e passa a ser atribuição dos pais. E, quando ocorre, acontece de forma fragmentada, separada, não tendo uma compreensão da totalidade do desenvolvimento, sendo de tal modo cristalizada a ideia de que os profissionais da educação nem sequer conhecem uma eventual existência de tal serviço.

A grande maioria faz esse assessoramento, não na Sala de Recurso, mas com os pais. Fazem T.O., Equoterapia - aquela terapia que é com cavalo e fonoaudiologia. Então, às vezes a gente vê muita evolução, tem a questão de começar as pequenas frases: titia, o nome do coleguinha, a questão da autonomia. Por exemplo, tinha uma criança na reche II dois anos, que no primeiro semestre estava com fralda, e agora desfraldou. Então a professora já sabe a questão da rotina. A criança já sabe que depois do lanche tem o banheiro, e que não precisa mais fralda. e também a questão da rotina, então a autonomia ele já internalizou isso. Então para nós é um avanço muito grande. Mas, infelizmente ainda temos aquelas crianças com estereótipias mais agressivas. Com esses temos um pouco mais de dificuldade. Aqueles que batem. Às vezes o medicamento ainda está em fase de adaptação. Até ajustar a quantidade. Temos dois casos aqui, bem complicadinhos, que a cuidadora sofre. Tem uma demanda maior, tem que ter bastante cuidado e uma paciência maior (T., O.E/Escola Centro sem SRM).

Outra lacuna diz respeito à ausência de outros profissionais nas equipes que dão suporte, sendo mencionadas apenas psicólogos, na composição da reduzida equipe da DIEES/SEMED. Não é mencionada a presença nem de Psicólogos nem de

assistentes sociais nas escolas, profissionais para os quais já existe respaldo legal para sua presença nos contextos educativos nas redes de ensino (Brasil, 2019).

Nós temos a equipe. É claro que não temos aquele cunho de atendimento psicológico. Temos psicólogos, mas que atuam como técnicos. Eles passam orientação aos pais, de como proceder, de como devem enxergar esse trâmite. Quando a escola tem dificuldades orientamos a escola. Sabemos que alguns pais têm certa resistência, orientamos a escola para que encaminhe o pai para a secretaria. Ou então, vamos na escola, para ver como contribuir com esse diálogo (K., Téc. DIEES/ DIEB/SEMED).

Mas a maioria das vezes tem crianças que não foram identificadas, aí a Secretaria faz esse assessoramento, com essa divisão da Psicologia. Ela vem, autoriza e mediante conversamos com o pai devagarzinho. Até porque tem a questão da aceitação, do luto. São muitas coisas envolvidas (T., O.E/Escola Centro sem SRM).

Então a escola faz a sua parte, que é inserir a criança nesse meio. Agora, nós não temos. A SEMED não nos oferece recursos, por exemplo, recurso de pessoal, nós não temos psicólogo. A gente convida o pai a conversar e falar que a sua criança necessita de ajuda. O pai corre atrás. Aí tem aquele pai que consegue. Já temos também aquele pai que não aceita que a criança tenha algo, que necessita de ajuda. Nós temos crianças na creche, que vemos que a criança é autista, mas o pai não aceita. Então quando ele aceita, ele vai correr atrás. Mas nós não temos ajuda do município para resolver esses problemas não. Infelizmente, de diagnóstico ou para dar uma informação (C., Coord. Ped. Escola Leste sem SRM).

Nós precisamos de pessoas para nos ajudar, o que se psicólogo na escola seria assim maravilhoso para nós, a gente entende que um psicólogo nos ajudaria e muito nessa questão, e também a questão do cuidador e de uma sala de recursos, de jogos pedagógicos como é que eu vou trabalhar com essas crianças se eu não tenho nada? Se eu não tenho suporte nenhum? (C. Tec. Escola Leste sem SRM).

Uma outra técnica da SEMED, ao tratar do suporte psicológico para familiares, professores e profissionais que atuam com PEE, discorre, detalhando sua perspectiva pessoal em relação a essa escassez, atribuindo uma auto responsabilização pela ausência dos serviços necessários.

Não existe atribuída a essa situação um atendimento, eu desconheço na Rede Municipal. Talvez a gente escute, no compartilhamento. Eu nem posso dizer que as pessoas não estão se sentindo comprometidas. Eu vou falar de mim. Se eu tivesse que atuar com uma criança que exige muito, a primeira coisa que eu iria fazer era tentar ler bastante, estudar bastante, para dar o maior suporte de ajuda que eu pudesse. Eu até brinco com as meninas, se eu fosse atender, talvez eu precisasse de ajuda. Por que não é só ficar com a criança. Envolve tanta coisa. E essa tanta coisa diz tanto! Talvez eu, enquanto servidora que estou aqui há tanto tempo na Secretaria, não tenha capacidade de dar esse suporte que ele está precisando no momento. E eu reconheço isso. E o profissional se dispõe a ajudar, talvez lá na hora, ele possa pensar: essa criança não merece um profissional como eu. Eu não sou digna de ajudar, ela precisa de alguém melhor. Então eu vou sair, e dar a

oportunidade de alguém melhor vir, e dar um suporte pra ela. Talvez seja isso, não sei (V., Téc. DIEB/DIEI/SEMED).

Além desses processos, acresce-se uma racionalização no sentido de se convencer e se justificar por não se solidarizar, se envolver na atuação docente. Tal ideia, provavelmente, se trata da perspectiva de se isentar de envolvimento no processo de ensino. Ao contrário do proposto pela Psicologia Histórico Cultural, a qual postula que o docente precisa reconhecer-se, modificar e ser modificado pela atuação no ensino.

A próxima subseção tratará de alguns aspectos importantes que se destacam na inclusão PEE portovelhense.

## **5.2 Aspectos importantes da inclusão de crianças PEE na Educação Infantil em porto-velhense**

A questão da inclusão escolar se trata de uma ampla discussão que envolve não apenas o âmbito educativo. Ela ultrapassa os muros das escolas, indo à concepção de sociedade e das relações de produção. Perpassa também a forma pela qual os profissionais de educação concebem e se relacionam com seu trabalho e com as relações com as crianças.

Olha, eu penso que seja consciência por parte da própria sociedade. O conhecimento e capacitação que às vezes muitas pessoas não compreendem o processo de inclusão, pela própria falta de conhecimento. O conhecimento tem grande influência, além da força de vontade e amor. Porque quem não gosta de trabalhar nessa área, não tem êxito. Se não tiver amor, perseverança e acreditar. Precisa de tudo isso, tem que ter um perfil diferenciado (M. Prof.<sup>a</sup> AEE/SRM/Escola da Zona Sul).

Faz-se necessária uma compreensão global do processo de desenvolvimento humano e uma visão mais ampla do que seja o processo educativo. Acima de tudo de que a atuação na área, ecoe em outras fases da vida da criança, em outros momentos, após a passagem pelos bancos escolares.

Com esta compreensão, agregamos ao que iremos expor em relação ao que observamos nas informações disponibilizadas pelo IBGE (2024), a respeito de pessoas com deficiência: sobre Educação, Trabalho e Renda das pessoas com deficiência no âmbito nacional, em comparação com as que não a possuem.

Concluimos que os processos de inclusão precisam avançar em diversas esferas, e um dos caminhos são os processos educativos.

**Quadro 17 – Informações sobre Pessoas com Deficiência**

	<b>PCD</b>	<b>PSD<sup>49</sup></b>
Analfabetismo	19,5%	4,5%
Conclusão do Ensino Médio	25,6%	57,3%
Ensino Superior	7,0%	20,9%
Pessoas de 25 anos ou mais que concluíram a Educação Básica	63,3%	29,9%
Frequência à escola (6 a 14 anos) <sup>50</sup>	95,1%	99,4%
Atraso Escolar	89,3%	93,9%
Participação na força de trabalho <sup>51</sup>	29,2%	66,4%

Fonte: elaborado pela autora, baseado em IBGE (2024b).

Neste percurso, observamos que, de fato, nos Anos Iniciais há uma pequena diferença entre crianças com e sem deficiência, em relação ao acesso e permanência. Porém, ela vai se ampliando gradativamente, com o registro do atraso escolar; reduzidas conclusões do Ensino Médio; pouco acesso ao ensino superior e tímida participação na força de trabalho; tudo isso acrescido de uma taxa de analfabetismo quatro vezes maior do que pessoas sem deficiência.

Todos estes aspectos nos remontam à ideia de que todo o processo educativo precisa caminhar de mãos dadas com outras áreas de circulação dessa criança, tendo o seu desenvolvimento como um projeto de vida, o qual culminará em outras realidades no decorrer dos anos, a depender de como se dá, na atualidade, o processo educativo.

Diante deste panorama, compilamos as concepções das educadoras a respeito dos processos inclusivos na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, e as condensamos neste quadro.

**Quadro 18 – Síntese das concepções de inclusão e perspectivas**

(continua)

<b>PROFISSIONAL</b>	<b>CONCEPÇÃO</b>
I., Tec./DIEES/DIEB/SEMED	E eu vejo que a inclusão, de verdade, vai acontecer. Essa criança vai ser incluída, quando ela tiver esses direitos dela efetivados. Ela tem o atendimento educacional especializado oferecido por um profissional capacitado. Quando a família é participativa, por que nada

<sup>49</sup> PSD - Pessoa sem deficiência.

<sup>50</sup> Não foram levantados dados da faixa etária referente à Educação Infantil (0 a 6 anos de idade).

<sup>51</sup> Em todos os agrupamentos de atividades, o rendimento das pessoas com deficiência é inferior.

	conseguimos se não for com a família e com eles. É aquele nada pra nós sem nós. Em tudo é a criança tem que estar ali.
K., Tec./DIEES/DIEB/SEMED	(...) estão acessando a Educação Básica do município né. Principalmente a Educação Infantil que é um grande público que a gente tem. Eu digo que ela está em fase de aperfeiçoamento, que ela acontece já há muito tempo. Mas ela está acontecendo. Nós temos bastante ações e estratégias com alguns professores que estão tendo uma prática bacana desenvolvida. É claro que a gente precisa ter um trabalho para fortalecer, mas ela está andando e está tendo bons frutos. Especificamente na Educação Infantil vemos que está conseguindo acontecer diferente do Ensino Fundamental, que apresenta fragilidades maiores. Na Educação Infantil conseguimos enxergar essa inclusão mais efetiva. Até mesmo por conta do currículo que tem uma proposta muito mais de interação e brincadeira. E isso conseguimos ver com as nossas crianças.
C., Tec./DIEI/DIEB/SEMED	Nós vemos que o atendimento é crescente, e a secretaria tem se organizado tudo na questão física, pedagógica para o melhor atendimento para essas crianças
V., Tec./DIEI/DIEB/SEMED	Na minha opinião, a gente vem enquanto Secretária tentando garantir né? Sabemos que é direito dessas crianças, e eu acho que vai estar acontecendo gradativamente, conforme as necessidades vão surgindo, as coisas vão se adequando.
C., Coord. Ped./ Escola Leste sem SRM	Desafiante. Meu Deus! Assim, falando da realidade da nossa escola nós temos inúmeras crianças com deficiência né. E é tão difícil porque nós não temos ajuda. Por exemplo, nós temos crianças Autista que estão em casa fazendo atividades em casa, por não ter ninguém para acompanhar essa criança. Então, para trabalharmos com crianças com deficiência, infelizmente, colocamos a criança na escola por colocar, não tem ajuda. Infelizmente.
T., O.E./ Escola Centro sem SRM	Ela funciona, mas poderia ser mais efetiva na parte de inclusão dos professores estarem se capacitando, pois não são todos os professores que são capacitados e ter essa afetividade com essa criança e essa disponibilidade. Porque você sabe que demanda um pouco de tempo e de planejamento, e até de carinho e atenção. As crianças são bem assistidas. A maior dificuldade é quando o pai chega com laudo fechado, quer um cuidador e mediador, sendo difícil ter esse profissional.
M., Prof. <sup>a</sup> AEE/SRM/Escola Sul	É assim que vem funcionando. Elas têm direito ao atendimento na sala regular no processo de inclusão, e elas têm o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos como apoio ao processo de inclusão.
A. Prof. <sup>a</sup> AEE/SRM/Escola Leste	Ainda não é o ideal, a gente sabe que o ideal está bem longe. Mas, as colegas que eu tenho contato e troco informações, são pessoas que estão fazendo a sua parte, correm atrás de formação. Não é ainda o ideal, porque muitas vezes a gente não consegue fazer com que a criança venha, por exemplo a Sala de Recursos

Fonte: dados da Pesquisa.

Ao conceituar a inclusão escolar, ao expressar a opinião, as profissionais a descrevem com alguns adjetivos-chaves, como: frágil, crescente, “tentante”, desafiadora, ineficiente, como uma realidade distante do ideal. Podemos inferir que denotam que acontece um movimento, um processo em andamento. A inclusão não é estática. Porém, cada uma delas aponta alguns dos aspectos necessários como

garantia da oferta do AEE e necessidade de participação familiar apontada por I. (Tec./DIEES/DIEB/SEMED).

Uma outra questão, apontada em relação aos docentes, foi a necessidade de diversificação de suas práticas, apontadas por K. (Tec./DIEES/DIEB/SEMED) e ampliada por T., quando fala da necessidade da formação docente (O.E./ Escola Centro sem SRM). Já a opinião de C. (Coord. Ped./Escola Leste sem SRM) diz respeito à necessária provisão de cuidador, haja vista em sua escola não haver tal profissional disponibilizado no ano letivo da entrevista - 2022, nem no ano letivo da observação - 2023.

A política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), além de todas as questões concretas envolvidas, prescreve também a questão dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. Desta forma, podemos destacar duas frentes: o AEE e o profissional de apoio, em que focamos na figura do cuidador, o qual subsidia a figura do docente em sala de aula regular.

Em relação à oferta do AEE nas Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal, obtivemos, a partir de informações da SEMED (2022), de um quadro diverso, que coexistem escolas com mais distintos perfis quanto à oferta de AEE, chegando a haver até mesmo escolas onde a oferta é inexistente e não existem crianças matriculadas que justificassem uma eventual oferta deste serviço nestas escolas, não nos sendo precisado se não há a matrícula por essa inexistência da oferta, ou se, de fato, não há essa clientela ao redor destas escolas, podendo ser por ambos os motivos.

**Quadro 19 – Escolas de Educação Infantil, SRM e Alunos Inclusos na Rede Municipal de Porto Velho-RO (2022)**

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	117
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM ALUNOS INCLUSOS	54
TOTAL DE ESCOLAS COM SRM	16
ESCOLAS COM SRM ATIVAS	12
ESCOLAS COM SRM INATIVAS	04
ESCOLAS COM ALUNOS INCLUSOS COM SRM ATIVAS	10
ESCOLAS COM ALUNOS INCLUSOS COM SRM INATIVAS	04
ESCOLAS COM ALUNOS INCLUSOS SEM SRM	30
ESCOLAS SEM ALUNOS INCLUSOS COM SRM	03
ESCOLAS SEM ALUNOS INCLUSOS SEM SRM	07

Fonte: elaborado pela autora, a partir de SEMED (2022).

É importante observar que apenas 54 das 117 escolas que ofertam Educação Infantil possuem crianças inclusas. Do quantitativo geral de escolas de Educação Infantil que possuem crianças PEE, apenas cerca de um terço possui SRM. Apenas cerca de 20% das escolas com crianças inclusos possuem SRM ativas e lastimavelmente quatro possuem a SRM, por alguma eventualidade, desativada. O que mais chama atenção é o número de escolas com crianças inclusos sem SRM disponível (30), sendo necessário o encaminhamento para o atendimento em outra escola. Ressaltando que, além deste fato, se faz necessária a adesão da família ao serviço.

Diante disso, observamos na cidade diferentes combinações de tipo de atendimento escolar oferecido a crianças com deficiências, constatando que quase 50% das escolas ainda não possuem crianças inclusas. Das escolas que possuem crianças incluídas, apenas 20% possuem SRM ativas, e quase 60% das escolas que possuem crianças inclusas não possuem SRM. Havendo, ainda, quase 5% das escolas com a SRM, porém também sem crianças PEE (SEMED, 2022).

Então, porque até 2019, antes da pandemia tínhamos no máximo oito crianças, depois que veio a pandemia eu não sei o que foi que aconteceu que aumentou muito o número demasiadamente, para 16 e agora a gente tá com 29. O olhar que eu tenho, é que se estão chegando novas crianças, é por estarmos fazendo um bom trabalho, ou, devido ao excessivo número de laudos gerados pelos médicos. Querendo ou não, eu acho que deveria fechar o laudo com 3 anos, e teria de fazer algumas observações ainda. Nossa demanda é grande, eu não sei o que aconteceu nesse período depois da pandemia. Temos um número excessivo, mas muito, muito grande dessas crianças aqui na escola (T., O.E/Escola do Centro sem SRM).

Ao serem indagados sobre o fato da oferta de AEE para as crianças da Educação Infantil e sobre como poderia acontecer, na prática, diante de um panorama tão diversificado, aparentemente, alguns dos profissionais não conseguem ver, de fato, a necessidade desse atendimento.

Não existe na Lei delimitação da idade. Nem nos documentos orientadores do Atendimento Educacional Especializado, tanto no Decreto de criação como na Instrução Normativa. Eu que estou colocando pra ti um cuidado que nós temos, que inclusive a gente fala assim: a criança é da creche, eu vou pedir pra ela vir no horário contrário para sala de AEE, pra fazer o quê? Você está compreendendo? Por que até os três anos, é Estimulação Essencial. E na Educação nós não temos (I., Téc./DIEES/DIEB/SEMED).

Uma das entrevistadas aponta o movimento da escola em relação à implementação da SRM e a futura oferta do AEE na escola.

Ajuda muito, a gente como é que o ensino infantil está querendo implementar. A diretora já viu a questão do recurso. A gente já viu uma sala vazia porque precisamos ter uma sala menor. Estamos esperando esse trâmite legal, a gente já escolheu os tipos de material porque tem dois tipos de sala né Tipo 1 e a Tipo 2. Que a diferença é a maquininha de libras, a outra não tem. Estamos nesse trâmite desde outubro. Estamos aguardando para ver se vem essa verba se a gente faz aquisição desses materiais. Depois de um material tem que ver qual a profissional que é capacitada para isso né? Porque não é todo profissional que vai trabalhar nessa salinha né? Eu vejo também que tem muitas salas de AEE do fundamental, então meu grande sonho de implementar aqui do infantil, eu acho que da Educação Infantil só tem uma. Se olhares bem, só tem uma (T., O.E./Escola Centro sem SRM).

É justamente aumentar essa equipe. Não só a equipe itinerante, mas a equipe das escolas, das Sala de Recursos. A gente quer agora retomar, ver se consegue dar uma implementada. Por que o ideal seria que cada escola tivesse o seu espaço de Atendimento Educacional Especializado com profissional capacitado, é óbvio. Como já falei, não adianta um faz de conta, mas precisa ser efetivo. Porque a gente sabe o que é o ideal, mas a gente trabalha com o real (I., Téc./DIEES/DIEB/SEMED).

Os profissionais, em alguns momentos, aparentam, de certa forma, uma impotência, provavelmente devido à descrença em seu papel, descrença em aspectos pertinentes ao desenvolvimento, sobre o que lhes falta em relação aos profissionais. De certa forma, a escassez de suporte e profissionais faz com que estes profissionais circulem e criem um ambiente de falta.

Na verdade, a gente não encaminha. Alguns pais, não todos, ficam sabendo que algumas escolas possuem Salas de Recurso. Procuramos verificar se podemos encaminhar ou não. Encaminhamos, mas geralmente é o pai que verifica as vagas e que traz essa demanda. Alguns pais pensam que a Sala de Recurso é para passar o dia. Eles pensam: que nada! Ele já está aqui, e no contra turno ele vai passar o dia lá! Eles ainda têm essa imagem errada, eles pensam que é tipo uma creche, mas não é. É um trabalho sistematizado de 40 minutos a uma hora semanal (T., O.E./Escola Centro sem SRM).

Não é que a gente encaminha, a gente orienta, por exemplo, nós temos aqui a escola Bom Princípio, temos a 12 de outubro que tem a Sala de Recurso. O que a gente pede para família? Assim eu não sei se existe algum documento que nos favorece assim nessa parte, isso seria com a direção. Mas conversamos com a família, olha na escola tal tem uma Sala de Recurso, e seria bacana se você conseguisse uma vaga. Eu sei de casos que a mãe foi lá, só que a criança precisa estar matriculada aqui, no período da manhã e de tarde na Sala de Recurso. Nós temos um ou dois casos, que as mulheres conseguiram, mas é raro conseguir, porque já tinha demanda deles. É muito grande o número de crianças com necessidades especiais. Nós teríamos que em cada escola do município ter uma sala dessa, pelo menos dava uma boa ajuda para nós (C., Coord. Ped.Escola da Zona Leste sem SRM).

Neste caso, a técnica da escola aparenta desconhecer os documentos contidos no Drive, descritos no Quadro 12, como o Termo de Responsabilidade e Recusa, bem como a escola não atribui, pelo menos na prática, não se observando a incorporação do AEE como parte do processo educativo da criança inclusa. De certa forma, normalizando a escassez da oferta de tal serviço e ausência de suporte às escolas.

Além da demanda pelo AEE em SRM, há ainda a questão da inserção do profissional cuidador na sala de aula:

Hoje nós já temos já crianças de 3 anos com laudo, muitas. E o médico encaminhou comunica que a criança precisa de um atendimento diferenciado. Na questão pedagógica, nós temos um cuidador. E hoje, nós temos o cuidador já lotado nessas turmas. Quando não temos o cuidador concursado, temos aquele trabalha de hora-extra. Um profissional de apoio, para contribuir com o professor da sala regular e atender as necessidades dessa criança (C. Téc. DIEI/DIEB/SEMED).

Porque quando a criança chega na escola, e o pai não vê esse profissional, ele se sente no direito de reclamar. Porque, o que ele escuta, é que a criança tem o direito. Mas o direito da criança jamais é negado. Só que não temos de imediato o preenchimento de pessoal para atender o direito dele. É como se você tivesse uma tomada, mas não tem uma televisão para ligar. De acordo com toda essa demanda, precisamos abrir espaços para novas contratações, e assim estão sendo feitas. Estão sendo convocados, porém o processo é longo. Então, de imediato eu posso contratar para o processo seletivo. E é o que está sendo feito. E, à medida que alguns estão esgotando as possibilidades, vão se abrindo espaço para outras (V., Téc. DIEI/DIEB/SEMED).

O maior problema para nós, no momento, é a dificuldade de se ter pessoas para suprir as nossas necessidades de pessoal. E não é falta de a Secretaria chamar. O que a gente tem discutido, muitas vezes parece que não há o interesse da população em ingressar nessa área. Colegas que no outro turno vão desenvolver esse trabalho, mas encontram dificuldades, e são muito grandes. Outras vezes, nem acho que seja muito difícil, mas desistem. Então, eles têm o direito de desistir (V., Téc. DIEI/DIEB/SEMED).

Há uma concepção errônea de que a resolução do processo inclusivo estaria depositada exclusivamente na inserção do cuidador, uma vez que, claramente, o pedagógico é passado para segundo plano e ignorada a real necessidade de um acompanhamento específico de suporte da área de Educação Especial para essa criança.

[...] mas a gente procurar uma pessoa para fazer esse serviço é difícil porque pode ser um professor ou um pessoal de apoio. Podendo ser uma merendeira ou um agente de limpeza, mas não fica às 4 horas direto, fica apenas duas

horas. Então temos essa defasagem. O pai exige, mas também tem a demanda da pessoa querer. Porque não é tudo a pessoa que está disposta a fazer nesse serviço. Ainda há uma defasagem de interesses profissionais na Rede, por mais que a gente tenha feito concurso e tudo. E agora, é a primeira vez que temos a figura do cuidador desse concurso de 2019, um profissional contratado para cuidar dessas crianças. Eles têm um amparo legal. Antigamente, era profissional de apoio, e não tinham esse plano de cargos e carreiras, agora tem. Só que até chamar. E a demanda é muito grande, para o número restrito de aprovados (T., O.E/Escola Centro sem SRM).

A primeira questão que eu vejo, é justamente o acesso. Hoje nós temos muito, muito a solicitação de profissional de apoio escolar, que é o cuidador. Mas, antes do cuidador, a criança precisa do Atendimento Educacional Especializado. Por que esse cuidador, ao mesmo tempo que ele pode beneficiar a criança, ele pode atrapalhar o desenvolvimento da autonomia, para essa criança se desenvolver. Porque o papel do cuidador precisa ser muito bem orientado, articulado para não se tornar uma bengala humana. Pois o nosso objetivo é que essa criança se desenvolva e se torne um cidadão participativo, autônomo e não o contrário. Que não seja dependente de alguém. Então o cuidador é um profissional que a gente precisa ter muito cuidado. E o que hoje vemos é que para essa criança estar incluída, ela precisa desse profissional de apoio escolar. Não. Ela precisa do Atendimento Educacional Especializado, que não deixa de ser um apoio escolar também, mas é específico. Pois esse profissional que vai identificar as necessidades e possibilidades pedagógicas, que essa criança pode alcançar. Pra que se ofereça os recursos acessíveis de acordo com as necessidades de cada criança (L., Téc./DIEES/DIEB/SEMED).

Um outro aspecto pertinente, também envolvendo processos inclusivos, é apontado por uma das técnicas da DIEES, a qual discorre sobre o fato de que o centro do processo inclusivo não pode ser depositado apenas na disponibilização ou não do cuidador, como se sua presença equivalesse a um processo inclusivo de êxito, visto que o objetivo deste profissional é apenas subsidiar necessidades de vida diária da criança, e não formular atividades pedagógicas, ou seja, ele tem atribuições de forma não substitutiva aos processos de ensino e todos os seus entornos.

Mas para entendermos quem é esse profissional é um cuidador, precisamos ver que ele não é o professor titular da turma, mas ele é alguém que dá suporte. Esse alguém que dá suporte exclusivamente pra aquela criança. Que a acompanha na atividade de higiene pessoal, na alimentação e dá um suporte mesmo. Mas a professora está ali, além dela, tem esse profissional. Só que esse profissional muitas vezes não tem um vínculo direto com a Secretaria. Então digamos que ele se aborreceu, se encontrou algum entrave. Ele não tem compromisso que a gente tem como professor, de não poder desistir. Então ele vai uma semana, e decide que ele não quer mais ir. Ele desiste e pronto. Ah e o que que acontece? Essa criança muitas vezes acaba sendo prejudicada, e tentamos fazer um novo contato, passamos por aquele processo seletivo todo. Só que, diante da obrigação que temos com essa criança e cumprir a legislação. Só que também não podemos obrigar nenhum servidor (V., Tec. DIEI/DIEB/SEMED).

Na prática, na Rede Municipal, há uma “cultura” de que o cuidador é responsável por uma única criança. Ocorre que tem sido recorrente a inclusão de duas ou mais crianças na mesma sala de aula e a disponibilização de um cuidador para uma determinada criança a ele designada. Sobrando os demais, às vezes com laudos não emitidos, ou sem que tenham recebido cuidador para elas designadas. Ressalta-se que dificilmente é liberado mais de um cuidador por sala de aula, ficando as demais crianças a cargo do professor regente, gerando diversos impasses.

Existe, a gente tenta fazer o possível para ajudar, tirando dúvidas. Eu quase não tenho problema com as meninas aqui. Elas são muito criativas, parceiras, elas vão procurar o que é a deficiência, procuram atividades. Quando elas têm dúvidas, perguntam, mas depois engrena e nem perguntam mais. Mas tem uma certa colega da extensão, que deu um problema pra gente. Tem duas crianças autistas, as duas são leves, mas como ela foi designada para uma criança, ela não quer fazer nada para outra. E aí, a gente ficou falando pra ela, tentando conseguir e tal. Mas, até hoje é a professora da sala que cuida da menina. Ela cuida um pouquinho, por que ela tem os demais. Então assim, ela tem mais todos os 24 para cuidar. São 21 crianças, então assim, ela tem 20 crianças para cuidar. (A., Prof. AEE/SRM Escola da Zona Leste).

Ainda ocorre que, pelo fato de ser hora-extra e sempre estar vinculado a uma eventual desistência do servidor, gera uma série de impasses.

Agora imagina, se o profissional que estava atendendo aquela criança diz não, não quero. E perguntamos: porque você não quer? Não, porque eu não quero. O servidor tem o direito de dizer que não, e a gente não consegue ninguém. A gente anuncia, fazemos a divulgação, e todo o trâmite legal, mas mesmo assim não há o preenchimento da necessidade. A Secretaria fica tentando contornar. E não é fácil, e assim, as escolas têm se empenhado muito, e a Secretaria, mas mesmo assim a gente encontra certa dificuldade. Porque pra cabeça do pai ele tem que ter o direito garantido. E nós, enquanto secretaria, concordamos. E não só nisso, pensamos na questão do planejamento financeiro, no orçamento (V. Tec. DIEI/DIEB/ SEMED).

Na ausência desse profissional na escola, a criança pode ficar até mesmo, a despeito da matrícula, sem frequentar a escola e nos locais mais precários.

Não temos, nenhum. Nós temos crianças autistas, aqui da Educação Infantil, ele é do Pré 2. Quando o pai vem a escola, e pega a atividade, porque a necessidade dele é grave, ele necessita de ajuda, o professor sozinho não consegue. Nós temos casos que nós temos a criança autista numa boa na sala, quando esse autismo é um grau leve. Então, o professor consegue, trabalhar. Mas quando é um caso que a criança necessita de ajuda, a criança fica em casa. Esse cuidador seria para nós de uma importância incrível porque ele nos ajudaria. Essas crianças que estão em casa, que nós não

temos condições de ajudar aqui, poderiam estar na sala de aula (C., Coord. Ped. Escola da Zona Leste sem SRM).

Importante ressaltar que, neste aspecto, encontramos um dos grandes “nós” da inclusão: o acesso ao ensino regular funcionando de forma incompleta e precária. E o atendimento oferecido por instituições especializadas ou filantrópicas, as quais possuíam um foco nas crianças mais comprometidas gradativamente, vem deixando de ser um referencial no atendimento a crianças com deficiência. O acesso de forma legal não deixa de traduzir uma exclusão mascarada.

E aí você vê assim, se a criança estiver mexendo o branco do olhinho ela tem que estar na sala de aula. Aí é que eu volto para às três palavrinhas de ordem: ter bom senso. Aquela criança tem o direito de estar ali. Mas ali é o melhor para ela? Eu tenho que avaliar o que é ganho. Então eu vejo que hoje nós temos algumas crianças, para as quais estar numa sala de aula 4h é um sofrimento. Então essa criança deveria ir para uma instituição especializada, e não estou dizendo que essa criança tem que ser isolada em uma instituição. A instituição especializada, com todos esses profissionais da área da saúde, onde poderíamos ter os apoios necessários, e essa criança ser trabalhada integralmente. Mas a realidade é que essa criança vai para cá, vai para lá (I., Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

Gente eu acho um crime pensar que trazer um Autista Severo para escola e pensar que ele vai ficar 4 horas dentro de uma sala de aula. Ele não vai ficar! Aí ele tá matriculado: corre, roda...O cuidador corre atrás dele. Ele bate, põe em risco as outras crianças e os profissionais. Principalmente as outras crianças. Essa criança está ali, num pequeno descuido, ele bate na outra. Essa criança não consegue se concentrar, e sem concentração não há aprendizagem. Então, eu preciso saber de quem eu estou falando. Ah! I., você é contra a inclusão? Eu sou contra a inclusão que coloca o menino dentro da escola, e ele não tem ganho (I., Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

Um outro papel de destaque no processo de inclusão escolar se trata do papel da família, muito importante nos processos educativos das crianças da Educação Infantil, uma vez que, ao se deparar com um de seus filhos com deficiência ou necessidades especiais, além de providenciar o acesso à escola, precisa, ainda, elucidar demandas médicas e terapêuticas, o que faz com que, em muitas vezes, os pais, por uma série de motivos e situações, optem por não frequentar o AEE.

Eu vejo que é necessário, uma vez que a família optou em não ter o atendimento, eu não posso fazer nada. Eu acho que é forte. Nós já refletimos muito a respeito. Nossa, é um trabalho de conquista que eu faço com a família. Então, eu tenho que conversar com a família, colocar a necessidade desse serviço e sua importância. Às vezes, o que falta é conhecimento. E também olhar a condição da família. Se é uma mãe que trabalha? Eu sempre me coloco no lugar da família, por ser mãe. Se já é difícil eu levar no horário

da aula comum, ainda ter que me adequar no contraturno que não é uma tarde ou a manhã inteira. É de uma hora a uma hora e meia. Então a família tem que ter recurso. E quando eu falo recurso, falo de recursos financeiros. Precisa ter disponibilidade, motivação, porque precisa ser um serviço de qualidade para se ver o resultado. Preciso olhar tudo isso. E por outro lado, aquelas famílias que é só negligência. Eu penso que teria de ser como é obrigatório o ensino comum, o AEE também deveria ser, e se criar mecanismos para que isso acontecesse (I., Téc./DIEES/DIEB/SEMED).

Eu acho que quando se tem uma interação da família com a escola, quando se consegue trazer o familiar para dentro da escola, e fazer um bom trabalho, um trabalho efetivo, consciente, você consegue (T., O.E./Escola Centro sem SRM).

Ideias a gente até tem, mas às vezes nos esbarramos em coisas que vou chamar de encaminhamentos legais, que não deixam de ser encarados como entraves para executar a inclusão. E como um pai vê? Ele vê que o direito dele não está sendo cumprido, e acabou a história. Veja como é difícil! E a gente acaba se envolvendo. Porque vemos todo o sofrimento da família, e quando a gente recebe essa família. Eles acham que mobilizar a mídia é garantir o direito. Mas às vezes, essa garantia daquilo, se pensa só no ingresso (V. Técnica/DIEI/DIEB/SEMED).

Ainda tratando das relações com a família, a técnica da DIEI rememora o período pandêmico, no qual as relações com as crianças eram intermediadas pela família, pois envolvia a resolução das atividades em domicílio e uso de tecnologia. E que foram traçadas estratégias, em muitos momentos superadas, porém com dificuldades. Isso sem contar que, ao retorno, não só as crianças se depararam com o novo; os professores também, pois o efeito pós-pandêmico foi o grande crescimento de crianças que requerem apoio, suporte e com um grande número de laudos, até então não vistos.

Uma professora estava acostumada a ter o contato, estar ali com as crianças e ter a habilidade de se tornar artista, de ter que gravar um vídeo. E nesse vídeo ela conquista o aluno dela. Você já imaginou? Olha, um mega trabalho, assim colossal. Não existe! De todos os profissionais da Educação, o professor de Educação Infantil transcendeu o normal. Eu imagino que todas as crianças tiveram dificuldade, mas as menores tiveram mais dificuldades ainda. Porque o eixo da educação infantil é interação e brincadeira com os pares, e eles não tiveram isso. A não ser vídeos, por imagem, e isso quando a criança tinha acesso à internet. E nosso público nem todos têm. Porque o nosso foco era manter o vínculo. Porque a gente sabia que essa interação era possível, mas muito assim fragmentada, muito esfacelada. Então qual era a nossa busca? Nosso discurso, como secretaria, era que essa criança entendesse que existe uma escola, que no momento certo ela voltaria para essa escola, e ela teria colegas esperando por ela, e que conheceria essa professora. Teve crianças que passaram o ano todinho sem ter esse contato com essa professora (V. Tec. EI/DIEEB/SEMED).

Na secretaria eu não sei se você ficou sabendo se ver criação de uma plataforma, uma aba, um ambiente virtual de aprendizagem. E a gente fez uma programação pensando na criança especial pensando na criança da Educação Infantil e não só na criança do ensino fundamental. Então, assim,

foi pensado em estratégias foi criado o manual para os pais. E o mais engraçado foi que o manual foi para o aluno, mas ele trazia uma linguagem que a gente sabia ser uma linguagem para família, porque nesse momento quem estava intermediando era a família. Porque estes dois anos não foi o trabalho da criança, foi o trabalho da criança e da família. E conseguimos identificar o que a família acompanha a criança conseguiu. Mesmo em meio à todas as dificuldades que a gente sabe que existe ela conseguiu. Talvez não 100%. Aquela criança que não conseguiu acessar por vários motivos, mas de uma forma ou de outra, oferecemos, à medida que as coisas foram surgindo, a gente foi tentando resolver. Chegava um problema, tentávamos resolver. Então, foi um ano de descoberta para todo mundo. E quando a gente volta presencial, aquele monte de criança que precisava de um acompanhante, de alguém que desse suporte, não está sendo fácil (V. Tec. EI/DIEEB/SEMED).

Uma outra demanda, advinda das famílias, se trata da precariedade dos recursos financeiros e dificuldades em elaborar, emocionalmente, a situação da criança com deficiência.

Um negócio muito difícil é os pais admitirem verem. Pois, às vezes até sabem, mas não querem falar, acreditando que se falarem vai se tornar real, se não falar não. Então é muito difícil para eles admitirem. É doloroso admitir para a comunidade, para o resto da família, para escola. Não é fácil (A., Prof. AEE/SRM/Escola da Zona Leste).

Então, se há um movimento da família a criança tem um desenvolvimento melhor, mas quando a família ainda está naquele movimento de negação? E acontece também de quando a família já aceitou, mas não sabe como lidar com a criança, com as estereotípias, as crises e o nervosismo. Então ela acaba não conseguindo se envolver. E as famílias, mesmo as mais pobres que não tem dinheiro para pagar tantas terapias, dá um jeito. E outras, que tem a possibilidade de pagar mesmo, a criança não faz terapias. Ou ainda que faça terapia pelo CAPS. Percebemos que as crianças conseguem fazer as atividades, vemos a evolução da criança. Agora, quando não há essa participação, é muito difícil (A., Prof.<sup>a</sup> AEE/SRM/Escola da Zona Leste).

As crianças especiais nós sempre estamos em contato. E nas agressões, sempre focamos na criança que foi agredida, porque nenhum pai quer aceitar que a sua criança chegue machucada. Chegamos com o pai, conversamos, e ele pergunta se estamos fazendo alguma coisa. Então explicamos que se trata de uma criança atípica, que é o primeiro ano dela na escola, que ainda está em fase de acerto de medicamentos e de quantidade. Vamos esclarecer, tentando acalmar o coração desse pai. Eu sei que é difícil, tivemos umas duas situações bem difíceis. Meu medo é que a gente não sabe como é esse pai fora do ambiente escolar. Vai que esse pai tem um estopim um pouco mais curto, e quer também bater boca aí na frente da escola? Não queremos isso não, nunca aconteceu isso (T., O.E./Escola Centro sem SRM).

Um documento que a gente chama de Termo de Responsabilidade que a família assina por que como eu falei anteriormente, a oferta é obrigatória, mas aceitar ou não é opcional da família. É um direito subjetivo da criança, mas a família opta pela criança. Eu não posso levar, porque é muito complicado, é no contraturno, isso demanda disponibilidade da família também. Então, nós temos um outro documento, para quando a família se recusa. Ela vai assinar um termo que denominamos Termo de Responsabilidade da Recusa, porque amanhã ou depois eles podem dizer: ah meu filho não teve. E ouvimos muito isso (I., Téc./DIEES/DIEB/SEMED).

Estabelece-se uma relação contraditória com a família e os pais. Apesar de o direito à educação ser subjetivo, ao formalizar o Termo de Recusa, não se observa, por parte do Estado, nenhum tipo de formalização da não oferta de alguma outra situação diante tanto da família como de seus funcionários, formalizando a “escassez” e a culpabilização da família pela questão da não oferta de alguns itens.

Então é isso que falei, nós fazemos esse assessoramento, e tem o da família. O suporte que a gente dá é justamente esse. A criança está na escola. Ela está na Sala de Recursos? A família tem interesse? Então conversamos, caso a escola não tenha conversado e observamos a necessidade, informamos onde nós temos vagas e onde não temos. Nosso trabalho consiste nisso. E também sempre que acontecem os encontros de gestores e de supervisores, a Educação Especial sempre tem uma representatividade (I. Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

Desta forma, consideramos que se fazem necessárias, além da provisão dos recursos, ações gerais, que impactam tanto a comunidade escolar, como a sociedade, em favor dos processos inclusivos.

Já fizemos com os supervisores tivemos um momento de fala, e com os orientadores. Nós já estamos com uma proposta para o ano que vem já de realizar essa formação, e tivemos também encontro com gestores. Estamos entrando nessas formações para gestores, supervisores e professores de sala regular. Onde fazemos essa sensibilização mesmo, de postura de olhar para essa criança, dessa sensibilidade atitudinal que eu acho que é uma das grandes barreiras atualmente no âmbito da Educação Especial. É conscientizar os nossos servidores sobre as potencialidades dessas crianças, que elas podem aprender, mas, que para isso a gente precisa ter um olhar diferenciado. Para trabalhar com essa criança é preciso paciência, empatia, mas que elas podem desenvolver (K., Téc. DIEES/DIEB/SEMED).

Infelizmente não falta um pouco de recurso físico, mas a demanda de conscientização desse profissional. Infelizmente esse profissional tem que ter essa consciência. É muito mais fácil pegar uma criança típica e verbalizar, mostrar toda essa rotina toda. Mas, para uma criança atípica, é um pouco mais lento esse processo. Então, a professora tem que ter um cuidado, um planejamento e conhecimento também. Eu vejo que tem um pouco de estrutura física, mas acho que cabe muito ao profissional essa conscientização. De aceitação dessa criança diferente dentro da sala de aula (T., O.E./Escola Centro sem SRM).

De tudo né dessa situação, porque o que você sabe que a gente escuta é que as pessoas precisam de emprego, um trabalho. O trabalho não é um trabalho fácil é um trabalho que exige, são vidas. Você ver uma criança ali, mobiliza muito você estar ali com ela todo dia (V., Téc., DIEI/DIEB/SEMED).

Estas ações precisam ser diversificadas e desenvolvidas em diversas frentes, junto aos gestores, servidores, famílias e toda a comunidade escolar. De forma geral,

o processo de inclusão na Educação Infantil tem avançado, havendo uma enorme necessidade de se focar em ações que subsidiem as famílias e as orientem, de forma mais contínua e detalhada, contribuindo para que prossigam, mediante os percalços, e não desistam de insistir nos processos educativos das crianças PEE, não deixando de considerar o impacto emocional que prossegue a cada fase do desenvolvimento desde o diagnóstico e por toda a vida, o que pode interferir não apenas nas relações com a criança, mas também entre os demais membros da família.

Os avanços são esses, gradativos, que acredita que estão acontecendo. O retrocesso, às vezes, é a questão da evasão. Porque as dificuldades são grandes, e as famílias se desesperam por não acreditar na criança ou se aborrecerem, e acabam deixando a criança em casa. Às vezes a própria família tem dificuldade de perceber os avanços e a evolução da criança. A família também sofre com o luto, ou questões mesmo da estrutura familiar (M. Prof. AEE/SRM/Escola da Zona Sul).

Na minha opinião esse profissional cuidador já é um avanço. Por que ajuda muito o profissional de sala de aula. E tem também a questão de os professores receberem uma gratificação que eu acho que é pequena, de cento e cinquenta reais, quando tem uma criança atípica, ou por atuarem na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quem atua no primeiro ano e na Educação Especial. Tem uma “gratificaçãozinha”. Mas para os professores, não é o dinheiro que vai fazê-lo aceitar essa criança, né? Porque quando é matriculado, já está na turma (T., O.E/Escola Centro sem SRM).

Como uma das possibilidades, a professora de AEE da Escola Sul traz algumas sugestões que apontam para uma das carências dessa clientela, o lazer. Sugere que a escola contribua com este aspecto.

Eu acho que a escola poderia fazer mais alguns eventos de socialização. Sabe, isso contribuiu muito com a criança, que são muito carentes nessa área de lazer o geral né. Eu acho que eventos, lazer e socialização seriam interessantes (M. Prof. AEE/SRM/Escola Sul).

Na próxima subseção estaremos discutindo sobre questões referentes à prática cotidiana e processos formativos dos profissionais da rede municipal envolvidos nos processos educativos.

### **5.3 Prática cotidiana e aspectos da formação dos profissionais da Rede Municipal de Porto Velho-RO**

Neste eixo de discussão, gostaríamos de apresentar as condições concretas por meio das quais se executam os processos inclusivos da Educação Especial na Educação Infantil. Nesta seção, especificamente, apresentaremos alguns trechos de observações e imagens das salas de aula e SRM. Em seguida, exploramos relatos e aspectos pertinentes à formação dos profissionais de educação no enlace das duas modalidades.

### 5.3.1 Cotidiano da inclusão na Educação Infantil

Inicialmente, apresentamos nesta subseção as salas de aula que foram observadas, sendo duas em uma escola no Centro, uma na Zona Leste e a outra na Zona Sul. As duas primeiras, de certa forma, semelhantes; a terceira com mobiliário semelhante ao Ensino Fundamental, e a quarta, de certa forma, com ambiente mais simples, por se tratar de um bairro mais periférico.

A escola Centro, localizada em um prédio alugado, com pisos novos e janelas de vidro com películas protetoras. Sua frente tem pinturas bem coloridas e bonitas. Prédio reformado pouco antes da Pandemia, antes da conclusão da reforma foi locado para escola de Educação Infantil e por conta disso teve algumas adaptações para a clientela, como no banheiro das crianças com assentos e pias com tamanho infantil e no mobiliário das salas e refeitório (Observação da Pesquisadora – Escola Centro).

O pátio externo apesar de amplo é descoberto e não há profissionais para realização de atividades, ou acompanhar as crianças. Como recreação o principal espaço é um parquinho fechado e refrigerado, e atende cada turma da escola conforme um cronograma semanal fixo. Com um espaço pouco maior que as salas de aula, que são bem amplas, porém com mobiliário suficiente para atender cada turma em seu horário. Os brinquedos são de plástico colorido próprios para faixa etária, com escorregadores, gira-gira, casinha e gangorras, dupla e tripla. Cada turma possui horários semanais pré-estabelecidos para frequência ao parque, que fica disponibilizado para as professoras e na porta do parquinho (Observação da Pesquisadora – Escola Centro).

A primeira turma observada foi uma turma de Pré 2, e participamos de sua rotina logo após a Orientadora enviar os Termos de Autorização de Observação. As salas possuíam algumas coisas em comum. Ambas as salas são decoradas, com temáticas e estilos próprios de cada docente, que na maioria das vezes atende as turmas nos dois horários – manhã e tarde. A disposição das cadeiras e decoração ficava a cargo de cada professora. Iniciamos as observações na turma de Pré 2, e na semana seguinte na turma de Pré 1 (Observação da Pesquisadora – Escola Centro).

A sala de aula do Pré 2, bem decorada e organizada, com vários cartazes manuais, bambolês decorados pendurados no teto. Com temáticas das letras, combinados, alfabeto em braile, varal de alfabeto com 4 metros. As mesas coloridas e dispostas de forma circular, compõem uma ampla sala de

aproximadamente 5x10m. A mesa da professora, próximo a porta, tinha as atividades e ao seu lado dois grandes armários trancados com os materiais das crianças. Ao fundo da sala duas estantes altas com diversos brinquedos expostos de forma muito organizada, havia também mais duas estantes mais baixas com livros de contos infantis (Observação da Pesquisadora – Sala Pré 2/Centro).

**Figura 2** – Escola Centro – Sala de Aula Pré 2 – Início do Ano Letivo 2023



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Atrás da porta do lado esquerdo do quadro branco estava um micro-ondas na parede, e do lado direito também uma mesa baixa, onde estavam as bolsas da professora, cuidadora e onde depusitei a minha também. A mesa da

professora, uma mesa de escritório, com cadeira com braço e ao lado uma cadeira sem braço, onde me posicionei. Perguntei se poderia usar a cadeira, e ali assentei de início. Ao chegarem, as crianças colocavam as mochilas uma ao lado da outra na parede e ocupavam seus lugares (Observação da Pesquisadora – Sala Pré 2/Centro).

Ainda na Escola Centro, realizamos, na semana seguinte, a observação em uma turma de Pré 1.

A observação na turma de Pré 1 aconteceu na 2ª semana de observação na Escola Centro. A cuidadora é uma Professora que exerce a função com Hora-Extra e fica todo o período de aula acompanhando as atividades. Nesta sala há quatro crianças incluídas, duas com laudo já entregue e duas aguardando fechar diagnóstico. A professora foi muito solicitada e quis esclarecer o propósito da observação, do que se tratava, e perguntou se poderia pedir a minha ajuda, ao que esclarecemos que se tratava de observação participante (Observação da Pesquisadora – Escola Centro/Turma Pré 1).

**Figura 3 – Escola Centro – Porta da Sala de Aula Pré 1 – 2023**



Fonte: arquivo pessoal (2023).

**Figura 4** – Escola Centro – Sala de Aula Pré 1 – 2023



Fonte: arquivo pessoal (2023).

As cadeiras estão dispostas em um grande círculo, e a rotina desta turma consistia em acolhida, oração, um quebra-gelo, lanche, atividades. Duas vezes na semana as crianças tinham um horário de parquinho, guiado pela professora. Em um dos dias da semana a aula iniciou com oração, brincadeiras, atividade com massinha – em potes individuais identificados nominalmente (Observação da Pesquisadora – Escola Centro/Turma Pré 1).

**Figura 5** – Escola Centro – Sala de Aula Pré 1 – 2023



Fonte: arquivo pessoal (2023).

A terceira sala de aula observada foi uma turma de Pré 1, em uma escola da Zona Leste, de um bairro periférico.

Na Escola Leste, consegui efetuar a observação em uma turma de Pré 1. A ampla escola, atende toda Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo dois prédios distintos. O do lado direito com Ensino Fundamental, e do lado esquerdo da Educação Infantil. Composto por sala de Supervisão compartilhada com Orientação, Secretaria, pequena quadra coberta, pequeno pátio interno onde fica o bebedouro e banheiros, salas de aula e um pequeno parquinho em espaço aberto, porém coberto. O refeitório e cozinha amplo é de uso comum a todos os alunos (Observação da Pesquisadora – Escola Leste).

**Figura 6 – Escola Leste – Parquinho coberto**



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Ao entrar na sala observei um ambiente que demonstrava certa escassez de materiais. A porta de madeira é cerrada ao meio, e no horário de saída, a professora abre apenas a parte de cima para visualizar os pais ao mesmo tempo que retém as crianças. As cortinas da janela são feitas de TNT, e uma das paredes também é forrada com o material. Na parede apenas um banner com alfabeto adaptado, adquirido com recursos próprios da professora. A sala dispõe de dois armários fechados e uma estante. Não há varal, pois, um aluno Autista do turno da tarde começou a danificar as atividades expostas, e a professora decidiu remover as atividades do espaço. As mesas são agrupadas em grupos de seis, de forma retangular. As atividades são impressas em duas unidades por folha de A4 (Observação da Pesquisadora – Escola Leste/Turma Pré 1).

**Figura 7** – Escola Leste – Entrada da sala de aula



Fonte: arquivo pessoal (2023).

**Figura 8** – Escola Leste – Sala de Aula/Mesa da Professora



Fonte: arquivo pessoal (2023).

**Figura 9** – Sala de Aula Zona Leste – criança incluída realizando atividade manual



Fonte: arquivo pessoal (2023).

A última sala de aula observada foi uma turma de Pré 2 da Escola Sul.

Ao chegarmos na escola nos identificamos e procuramos pela professora de uma das turmas do Pré 2, a qual nos havia sido designada. As crianças estavam no parquinho coberto, no pátio interno, anexo ao refeitório, brincando. Eventualmente uma delas ia ao banheiro em uma das laterais do pátio, de onde na bancada da lateral oposta, a professora poderia observar a entrada e saída dos banheiros individuais masculinos e femininos. Ao terminar o horário, dividido com as outras turmas da escola, as crianças retornam à sala de aula (Observação da Pesquisadora – Escola Sul/Turma Pré 1).

**Figura 10** – Refeitório e bebedouro – Escola Zona Sul



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Ao observarmos a sala, as cadeiras encontram-se enfileiradas com uma estrutura muito semelhante ao ensino fundamental. E ao desenvolverem as atividades, eventualmente as crianças se agrupam em duplas ou trios, com uma criança na carteira e as demais em pé, ou virada. Mas de modo geral, elas permanecem sentadas em suas carteiras, quando sentem necessidade recorrem à mesa da professora (Observação da Pesquisadora – Escola Sul/Turma Pré 1).

**Figura 11** – Alunos realizando atividade em sala de aula – Escola Zona Sul



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Em relação às estruturas físicas das três escolas onde efetuamos a observação, percebemos que, de acordo com a demanda apresentada, aparentemente, não foram implementadas grandes modificações por conta das crianças PEE, estando todas elas submetidas ao mesmo ambiente que as demais, com poucos detalhes remetem a elas de forma peculiar, sendo de forma mais nítida a maior precariedade na escola mais periférica, da Zona Leste, na qual, além de reduzidos materiais pedagógicos, decorativos, brinquedos e literatura eram nitidamente mais escassos. Confirmando o discurso de Patto (2003), ao mencionar a dualidade nos sistemas escolares: uma escola para os ricos, a quem caberia os postos de mando e uma escola para os pobres, destinados ao trabalho e à obediência.

De forma geral, a despeito da inclusão de crianças PEE, a rotina das professoras de Educação Infantil, de forma geral, é bem intensa. Conforme expresse na fala anterior da Prof.<sup>a</sup> de AEE, relatando a parceria com uma professora da sala de aula, de uma escola de extensão, gerando uma maior dificuldade de interlocução entre os professores.

Uma expressão que define um pouco o que a gente vive: é tudo muito louco e intenso, e eu tenho que estar preparada. E a gente não tá! Mas eu preciso entender que eu preciso fazer alguma coisa, eu não posso parar. Às vezes eu brinco assim: gente é punk estar na sala de aula, é punk. Falamos muito da criança que é nosso foco principal, que a gente precisa dar toda essa assistência. Mas por trás tem uma família, uma profissional de educação, que também precisa do nosso suporte. Não está fácil (V. Téc. DEI/DIEB/SEMED).

De toda forma, o processo de adaptação na escola das crianças PEE é o mesmo que o das demais crianças.

Temos um hábito de outras diretoras e dessa que é considerar a Educação Infantil as primeiras vivências na escola. Nessa experiência dos Pais de deixar a criança aqui, eles sofrem muito. As crianças de 2 anos. No mês de fevereiro a gente faz a saída às 10 horas por causa da questão da rotina, para eles se acalmarem. Porque se deixar até 11:30 meio-dia, eles ficam o dia todinho, chorando, e o pai também chora junto (T., O.E./Escola sem SRM do Centro).

A professora de AEE da Escola da Zona Sul, M., assinala o desafio que, em sua opinião, consistiria em um duplo processo adaptativo.

Essa dificuldade é grande. Eu acho que a educação infantil é difícil, porque a criança além do processo da deficiência, ela vem com a questão da adaptação. São crianças que estão indo para escola pela primeira vez. São crianças que choram muito, estranham. É mais difícil, eu penso, na minha opinião, na Educação Infantil. Porque lidar com a deficiência, ainda ter que lidar com esse outro processo que é o de adaptação. (M. Prof. AEE/SRM/Escola Sul).

As rotinas das escolas iniciam no horário de entrada e, na Escola Centro, a Orientadora recebe as crianças no portão; na Leste e Sul, há porteiros. Em todas as turmas, a entrega das crianças é realizada na porta da sala de aula para as professoras.

Chegamos na sala e a professora estava em companhia de 6 crianças, e gradativamente foram chegando as demais, até completarem em torno de 20 crianças. A cuidadora estava no quadro branco com um aluno Autista severo, não verbal, L., que desenhava várias letras no quadro de forma aleatória. Na parte superior estavam algumas vogais em letra palito e em letra cursiva (Observação da Pesquisadora – Sala Pré 2/Centro).

Um aluno, ao chegar, muito choroso, teve sua mesa posicionada ao lado da mesa da professora e lá permaneceu por toda a aula, apenas próximo ao horário da saída colocou no seu lugar. A professora relatou que se tratava da adaptação da criança na escola. Um aluno veio falar comigo, e me chamou a atenção sua sociabilidade, pois cumprimentava na porta cada um dos colegas

que chegava, e veio a mim, para me cumprimentar, pouco tempo depois a professora veio me contar que ele era um das crianças inclusas e que possui diagnóstico de Autismo, porém requer poucos cuidados (Observação da Pesquisadora – Sala Pré 2/Centro).


No segundo dia de observação as crianças tiveram atividades do parquinho. Todas as crianças realizavam indistintamente as mesmas atividades, inclusive as crianças inclusas. L. e J. A professora relatou que no ano anterior havia sido cuidadora de J. e contou que ao entrar no Pré 1, usava fraldas, não comia direito, porém agora participa das atividades. Nesse dia passei a observar mais diretamente ambos, para ver o seu desempenho em sala. J., mais comunicativo, sempre pergunta antecipadamente sobre a rotina, e qual será a próxima atividade. Possui dificuldade em segurar o lápis e pintar, fazendo grandes e intensos riscos, porém já escreve seu próprio nome. Tendo liberdade, pegou um Jogo de Memória de Dinossauros, e sabia o nome de vários tipos diferentes. Em alguns momentos fixava e tinha boa memória, em outros, virava aleatoriamente as cartas. De três partidas ganhou duas, com grande vantagem. L., consegue compreender melhor as atividades, compreendendo a delimitação dos desenhos. Durante a aula, saía de sua cadeira para tocar o alfabeto pregado na parede no varal, com letras com em torno do tamanho de uma folha de A4. Voltou para o quadro, com pincel, para escrever vogais. Ambos eventualmente circulam pela sala, enquanto os demais ficam nas cadeiras agrupadas, saindo apenas para ir ao banheiro (Observação da Pesquisadora – Sala Pré 2/Centro).

Nesse dia a aula foi iniciada com uso livre de brinquedos. L. e J. sempre circulam na sala mais que os demais. L. segue soletrando isoladamente a letra D, executa todas as atividades propostas, e quando fica insatisfeito a cuidadora insiste e ele às conclui sozinho, requerendo no máximo, a entrega de algum lápis. Não se envolve com os colegas, mas em alguns momentos quer abraçar, um tio que estuda com ele na mesma sala, ou a cuidadora a quem abraça e beija. Já J. tem pressa em concluir as atividades, e as executa de forma menos elaborada (Observação da Pesquisadora – Sala Pré 2/Centro).

No terceiro dia de observação na turma, a professora apresentou duas crianças, o M. e M. A. Ambos investigando Autismo. M. consegue fazer atividades sem nenhum tipo de auxílio além das orientações gerais da turma. M. A. Tem um pouco mais de dificuldade, mas faz, com incentivo da professora e ajuda de um colega de sala, a qual contribui para conclusão da criança de todas as atividades propostas. A professora pediu que eu contasse uma Estória de Cinderela, enquanto ela iria tirar cópias na Direção. Na breve ausência, chamei as crianças para que nos sentássemos em círculo no chão, e ao ler a estória, dialogamos sobre as rotinas cotidianas. O aluno L. participou, sentando-se bem na frente dos demais, interagindo apesar da ausência da fala. Seu “tio” e colega de classe dizia que ele “não fazia nada” na rotina de casa. No seu retorno a professora aplicou uma atividade das partes do corpo. Circulou a letra E em sequências de palavras e pediu que fizessem um desenho livre com o tema da Estória de Cinderela (Observação da Pesquisadora – Sala Pré 2/Centro).

**Figura 12 – Atividade da Apostila – Pré 2 no início ano letivo 2023**

NOME: \_\_\_\_\_



CIRCULE A PALAVRA ELEFANTE NO VERSINHO ABAIXO.

UM ELEFANTE SE BALANÇAVA  
NUMA TEIA DE ARANHA...  
QUANDO ELE VIU QUE O FIO  
RESISTIA, FOI CHAMAR SEUS  
COMPANHEIROS.

E	E	E	E	E	E	E	E	E

COLE LETRINHAS FORMANDO A PALAVRA ELEFANTE E FAÇA  
UM LINDO DESENHO.

Fonte: arquivo pessoal (2023).

No dia a dia, a rotina das crianças em sala depende de uma série de situações. Entre elas, a questão de haver uma maior flexibilidade e permissividade em relação ao comportamento das crianças AEE, sendo a elas permitidas saídas da sala de aula e realização de atividades, o que não é permitido às outras crianças.

O último dia de observação era Dia da Mulher, ao chegar em sala uma das crianças presenteou a professora, e uma outra trouxe desenhos para professora, pois esta havia sido sua cuidadora no ano anterior. Nesse dia as crianças estão fazendo atividade com a letra I. O aluno J. estava tranquilo, mas na ocasião estava brincando de rolar no chão, na frente da mesa da professora. O aluno L. ora faz as atividades, ora risca o quadro com pincel, o qual coloca em diferentes locais. A professora S., porém, revela-se bem sistemática, mantendo sempre tudo no seu devido lugar. Quase no horário do parquinho, chega uma equipe do SUS de saúde bucal, a fim de realizar atividade de escovação em um fantoche, e foram apresentados a escova e

movimentos de escovação. Em seguida as crianças foram levadas para pátio externo e em seguida ao banheiro para enxague. Ao final a professora solicitou ajuda para fazer alguns leques para montar uma pequena lembrança para ser completada com desenho das crianças, o que fiz em parceria com a qual precisou por várias vezes atender L. (Observação da pesquisadora – Sala Pré 2/Centro).

Uma outra questão se trata da judicialização da permanência da criança PEE, independentemente das condições da criança, institucional e da sala de aula, por meio da qual se estabelece em meio de disputa de órgãos regulatórios, o que torna a questão pedagógica secundária mediante conflitos.

Neste mesmo dia, no início da aula a cuidadora de L., que é professora em uma turma de Educação Infantil em outra escola da Rede Municipal. Compartilhou que está em desafio por ter uma criança com Autismo severo, que bate nas outras, e quando contrariada quebra as coisas, e passava apenas meio período da aula em sala, e a mãe vinha buscá-la. Durante o período a criança chora muito e bem alto, e não há como a professora em nenhum momento deixar as crianças sozinhas. Porém, foi feita uma queixa no Ministério Público, para que a criança permaneça todo o horário de aula dentro da sala de aula, mesmo sem cuidador. A professora sugeriu que a situação fosse amenizada e tentasse entrar em acordo com a família, porém foi informada pela Direção que terá de ficar com a criança em sala devido a legislação. Esclareci a professora que a mesma legislação que assegura o acesso, assegura o profissional de apoio, bem como outras legislações resguardam a integridade das demais crianças. A cuidadora também apontou o fato de ter sido destacada para cuidadora em uma escola no Centro, ao passo que exerce a docência em uma escola a vários quilômetros de distância. Ao final da aula o aluno L. evacuou, e foi necessário que a cuidadora procedesse com a higienização e troca (Observação da Pesquisadora – Sala Pré 2/Centro).

Nesse dia em especial, o aluno trouxe da bolsa um papel e me entregou, apesar de me sentar em uma cadeira um pouco distante da professora – posicionada em sua mesa, e a cuidadora ao seu lado. No papel tinha um laudo neurológico, no documento dizia que a criança possui distúrbio de fala e transtorno de fala, sugerindo atendimento fonoaudiológico, redução de tempo em tela e redução de consumo de açúcares e alimentos industrializados. Ao passar a vista pelo documento, pedi que entregasse a professora, que já aguardava o documento e o encaminhou à Orientadora (Observação da Pesquisadora – Escola Centro/Turma Pré 1).

Dois episódios nos chamaram atenção em relação às crianças inclusos, um deles, ainda sem diagnóstico fechado, esteve agitado por alguns momentos. A professora esclareceu que a família foi orientada a ir a busca do diagnóstico, porém, até o momento aguardando agendamento pelo SUS. Outra situação que nos chamou atenção foi ao lado da mesa da professora ter um pequeno colchão, o qual é de uso da aluna a qual originou a demanda da cuidadora na turma. O qual é utilizado pela menina, em alguns momentos. Diagnosticada com TEA, a menina dentro de sala demonstrou bom envolvimento com colegas, e aparentou pouca dependência, não apresentando agitação ou agressividade. Porém observamos que entre os

demais colegas inclusos, a mesma possui mais atenção dispensada por parte da cuidadora (Observação da Pesquisadora – Escola Centro/Turma Pré 1).

A rotina da sala se inicia após a chegada de todas as crianças, e de pé fazem uma oração. Após o momento se distribuem brinquedos armazenados em uma grande caixa. Após a distribuição, a professora assinala as crianças inclusas, no caso dois, ambos diagnosticados com Autismo. Relata a ausência de cuidadores e de auxiliares. Uma das crianças apontadas, não apresentava nenhuma estereotopia ou comportamento indicativo do transtorno, o outro, mais inquieto, transitava um pouco mais pela pequena sala (Observação da Pesquisadora – Escola Leste/Turma Pré 1).

Em sala de aula, nos chamaram atenção três crianças: T. um pouco mais agitado que os demais, movimentava toda a turma, ainda sem laudo. O aluno L. recebe orientações específicas da professora para realizar a atividade explicada coletivamente. Ao buscar a criança, o avô de L. pergunta como está o desempenho do mesmo, e diz estar orando pela criança. No horário da saída, a professora mostra o laudo de Autismo de L. e N (Observação da Pesquisadora – Escola Leste/Turma Pré 1).

Tal questão aponta o que Martins (2011) designa como o excesso de normas legais e inexistência de proposições de implementação e de condições objetivas. Desta forma, os profissionais de educação são submetidos a uma imposição parcial das legislações vigentes, que, além de assegurar o acesso, reescrevem uma série de medidas completamente inexistentes no contexto escolar, carregadas de ausência de bom senso, informação e atuação em parceria com outros segmentos.

No cotidiano, as professoras que contam com o auxílio de cuidadores ou não exercem suas atividades, administrando, da forma que conseguem, a rotina de sala de aula.

A cuidadora, uma professora da escola que possui contrato de hora-extra e exerce a função de cuidadora na turma, contribui ativamente no planejamento da professora, compartilhando e selecionando atividades (Observação da Pesquisadora – Escola Sul/Turma Pré 1).

No refeitório, a professora comenta que a tarde possui quatro crianças inclusos, um deles bem comprometido que demanda bastante cuidados e apenas uma cuidadora. Por este motivo ela precisa se desdobrar nos cuidados com os outros três, e com toda a turma (Observação da Pesquisadora – Sala Pré 2/Centro).

Quando se trata da Educação Infantil, observamos que, de uma forma geral, existem diversas questões. Porém, uma das técnicas da SEMED, ao traçar um comparativo geral, chega a afirmar que se comparada aos Anos Iniciais, a inclusão na Educação Infantil possui um resultado melhor.

Mas ela está andando, e está tendo bons frutos, especificamente na educação infantil. A gente vê que está conseguindo acontecer diferente do fundamental, que já apresenta fragilidades maiores. Na educação infantil a gente consegue enxergar essa inclusão mais efetiva, até mesmo por conta do currículo que tem uma proposta muito mais de interação e brincadeira. Isso a gente consegue ver com as nossas crianças (K. Téc. DIEES/DIEEB/SEMED).

Trata ainda da necessidade de alguns professores em saber como atuar no dia a dia com alguns casos, porém não são assim. E, que sempre orienta aos docentes conhecerem a criança em primeiro lugar, antes de seu diagnóstico, suas afinidades e estreitar vínculos com a criança, a fim de desenvolver seu trabalho. O discurso desta técnica, alinha-se a uma visão que valoriza a prática pedagógica.

Quanto ao professor, que ele também precisa se organizar enquanto professor para atender aquela especificidade daquele aluno. Às vezes, a gente até tem alguns casos de alguns professores que falam: me passa o manual de como temos de trabalhar. Mas respondemos que na Educação Especial a gente não tem como dar uma receita de bolo, porque cada criança é diferente. Orientamos que o principal é você conhecer a sua criança. A partir do conhecimento da sua criança que você vai conseguir realizar as intervenções e fazer um trabalho. É claro que a gente conversa, e aí, o que é essa criança gosta com área de interesse, para poder orientar esse professor para que ele tenha uma visão. Além de ser necessário conhecer essa criança para que ele consiga fazer um trabalho efetivo com ela (K, Téc., DIEES/DIEEB/SEMED).

A Orientadora Educacional da Escola do Centro relata a diferença entre a criança incluída com acompanhamento multiprofissional e as que não o possuem. Retrata, ainda, o seu cotidiano de atuação, através da mediação das relações entre as crianças e os pais, citando o exemplo de crianças com TEA, mais agressivas, que agredem os colegas. Relata o trabalho de mediação, em relação à introdução medicamentosa, necessidade de intervenção com a criança, em relação à segurança das demais.

A gente vê se eles estão fazendo as terapias multiprofissionais, porque isso ajuda muito, de forma significativa. Esses pais que têm esse acompanhamento multidisciplinar, observamos que se dá um salto quântico, tipo, em 3 semanas a um mês, a gente já vê essa melhora dessa criança. Porque a gente sabe, quando não tem um acompanhamento. As crianças Asperger que não sei assim, tem um grau menor né? Querendo ou não mais leve. Agora aqueles um pouquinho mais agressivos, do Pré 1, do Pré 2, tem que fazer o uso de medicamentos. Os pais têm um certo preconceito em administrar essa medicação. A gente vai conversando aos poucos, e a professora tendo assim essa cautela, vai mostrando as evidências das atividades, e infelizmente a gente tem um pouco de ruídos, né? E essas crianças que são um pouco mais agressivas, e às vezes ela batem, mordem outras crianças ditas normais, a criança dita típica né? Aí cria o conflito com

estes outros familiares, e a gente precisa estar mediando isso. E quando o pai percebe que está exagerando, eu acho que ele se toca e vai procurar uma ajuda. Mas assim a gente vai procurar mediar esses acontecimentos na escola (T., O. E /Escola Centro sem SRM).

Este aspecto mostra, nitidamente, a precariedade dos serviços de saúde, prescritos em várias legislações, todavia tal precariedade transgride, principalmente, a LBI (Brasil, 2015; Torques, 2015), a qual prevê o diagnóstico e intervenção precoce, os quais são, basicamente, de acordo com relatos, inexistentes, visto que cabe à família a adesão a planos de saúde ou consultas particulares, o que fere o princípio contido no Decreto 6.949 (Brasil, 2009), de oferta de serviços de saúde, diagnóstico e redução de deficiências adicionais.

Um outro aspecto a ser tratado em relação às práticas diz respeito, de maneira geral, aos docentes das escolas que não possuem SRM. Os profissionais exercem suas atividades cotidianas sem suporte de especialistas da área de Educação e Educação Especial<sup>52</sup>, seja pelo quadro da escola estar incompleto por conta de necessidade de provisão ou por afastamento do servidor que desempenha tal função.

Como a exemplo da Escola sem SRM da Zona Leste, na qual a Orientadora Educacional, responsável pela escola, encontra-se de licença médica por estar fazendo tratamento de câncer, sem previsão de retorno. Ou, como na Escola sem SRM no centro, em que a Orientadora Educacional, pela ausência de inspetor de pátio, junto com a gestora da unidade, realiza a acolhida e a saída das crianças.

Quando abre a escola eu fico lá na frente eu que vejo se o pai vem de carro, se vem de bicicleta. Se a criança está vestida, se está desarrumado, se chega atrasada, se não chega ou se traz o material. Quando ele chega, a gente tá ali. Então, se cria uma certa intimidade com o pai, ali na frente no portão. Aí os pais falam por que o filho chegou atrasado, ou amanhã a criança não vem porque tem um exame. Então, não é meu serviço ficar na frente abrindo escola, mas eu vejo que isso facilita um pouco, e estreita o relacionamento com a família do que ficar só aqui dentro (T., O.E/Escola Centro sem SRM).

Um outro motivo acontece pela escassez de servidores. De forma geral, eventualmente, a provisão de um cuidador por sala, quando ocorre, se dá utilizando aproveitamento de pessoal, seja de apoio ou docente, por meio do pagamento de

---

<sup>52</sup> No Plano de Cargos e Salários dos Servidores de Educação do Município de Porto Velho-RO (Porto Velho, 2009), denomina-se Técnico cargos de apoio, como merendeira, agente de limpeza, agente de secretaria, e denomina-se Especialistas profissionais que exercem a função de Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Psicólogo.

hora-extra<sup>53</sup>. Há, ainda, um incentivo financeiro, a partir do momento da deficiência, através do laudo do aluno, por meio da introdução de uma gratificação de Educação Especial para o professor da turma<sup>54</sup>. Tanto que tal fato é reforçado pela técnica da escola sem SRM/Leste, em relação aos suportes providos pela mantenedora:

Apoio nenhum, minha irmã. Por exemplo, o técnico da SEMED vem e detecta que há um aluno. Então o professor recebe uma ajuda de custo que é para trabalhar com essas crianças especiais. Por um Professor com 25 crianças e dois autistas. Como é que o professor vai trabalhar? Prometeu-se o cuidador para estar com essa criança, porém não temos. Então, assim eu falar é fácil, agora o fazer, o estar aqui com a gente é que é o problema (C., Coord. Ped./Escola Leste sem SRM).

(...) mesmo nas Extensões, em outras escolas, e a gente tem um pouquinho menos de acompanhamento. A gente tem que ir lá porque às vezes não consegue falar com a professora. Por que não consegue falar por telefone. Por exemplo, tinham no passado uma professora que trabalhava de manhã de tarde e à noite. E ela falou: sábado eu não vou te atender porque é meu período de descanso. De descanso da escola porque em casa tem outras coisas para fazer. Tenho roupa, tenho louça, tenho eu não sei o quê. Eu falei: tudo bem! Consegui falar com ela duas vezes, no sábado, mas assim muito corrido, porque ela estava também visivelmente muito cansada, trabalhando doente. Então assim, era muito pesado pra ela. Então assim nessa parte, fica muito difícil (A. Prof.<sup>a</sup> AEE/SRM/Escola da Zona Leste).

Na prática cotidiana, é salientada a necessidade de se trabalhar a atitude dos profissionais, a fim de transpor as barreiras atitudinais. Mostra-se, ainda, que, de fato, temos superado a questão da não aceitação para a observação do potencial das crianças PEE.

Infelizmente nos falta um pouco de recurso físico, mas a demanda de conscientização desse profissional. Infelizmente esse profissional tem que ter essa consciência. É muito mais fácil pegar uma criança típica e verbalizar, mostrar toda essa rotina, todo esse procedimento. Mas, para uma criança atípica é um pouco mais lento esse processo, então a professora tem que ter um cuidado, um bom planejamento e um certo conhecimento. Eu vejo que tem um pouco da questão física, mas acho que cabe muito ao profissional essa conscientização. De aceitação dessa criança de diferente na sala de aula (T., O.E./Escola Centro sem SRM).

Então, antes observávamos que o professor daquele menino quietinho, que não aprendia por conta da deficiência. Atualmente observamos uma mudança de discurso. O professor está se colocando de outra forma, vendo o aluno como sua responsabilidade. Então a gente observa uma mudança de discurso. Antigamente os professores falavam que não queriam aluno especial na minha sala deles, por não saber trabalhar. Então agora, primeiro

<sup>53</sup> Até o momento da coleta de dados, havia o profissional que atuava no contraturno, na função de cuidador, que atuava através de remuneração com hora-extra, sendo o técnico atuando com 2h corridas e o professor com 4h corridas, havendo ou não prejuízo.

<sup>54</sup> Há de se destacar que as turmas de Educação Infantil, em nenhuma das escolas, possuem auxiliar.

não tem como não querer, porque toda a sala tem aluno incluso. Não teve jeito, mesmo aquele que não queria, precisou se adaptar, teve que querer. Mas no geral, estão tendo essa consciência e observando que as crianças podem aprender e podem fazer coisas incríveis quando há um trabalho efetivo, quando o professor se compromete com as crianças e consegue observar o que tem. Eu acho que essa política trouxe esse olhar para as potencialidades mesmo, dessas crianças e como eles conseguem compensar alguma dificuldade desencadeada pela deficiência, por meio de outros mecanismos e outras formas de fazer, e de se relacionar (K, Téc., DIEES/DIEB/SEMED).

Diante da nova demanda e clientela, observa-se, por parte de uma das escolas – Centro, uma boa vontade em concretizar a execução da Educação Especial no contexto dos seus serviços prestados.

Estamos querendo implementar. A diretora já viu a questão do recurso, a gente já viu uma sala vazia, porque tem que ter uma sala menor. Estamos esperando esse trâmite legal, já escolhemos os tipos de materiais porque tem dois tipos de sala né Tipo 1 e a Tipo 2. Que a diferença é a maquininha de libras, a outra não tem. Estamos nesse trâmite desde outubro<sup>55</sup>. Estamos aguardando para ver se vem essa verba se a gente faz aquisição desses materiais. Depois de um material tem que ver qual a profissional que é capacitada para isso né? Porque não é todo profissional que vai trabalhar nessa salinha né? Eu vejo também que tem muitas salas de AEE do fundamental, então meu grande sonho é implantar aqui o AEE da Educação Infantil. Eu acho que do infantil só tem uma. Se tu fores olhar bem só tem uma (T., O.E/Escola Centro sem SRM).

Ao findarmos a coleta de dados não pudemos reiterar se de fato houveram novas implementações e aquisições de materiais.

### 5.3.2 Recortes da atuação no AEE em SRM

A rotina dos professores de AEE é composta de atendimentos individuais e coletivos, havendo situações de ser necessário atendimento coletivo devido à escassez de horários e crescente demanda.

Vem crescendo, nós temos dois professores de AEE para atender essa demanda. Um professor pela manhã e outra pela tarde. Nós também recebemos as crianças aqui do Polo, de outras escolas que são encaminhadas pela SEMED. São das escolas que não possuem Sala de Recurso e as crianças são encaminhadas para cá, mediante as vagas disponíveis. Porque a prioridade das vagas daqui, desta Sala de Recursos para atendimento do AEE, são para o atendimento das crianças matriculadas

---

<sup>55</sup> Outubro/2022.

aqui na escola. Quando sobram vagas informamos para SEMED. Eles mesmo observam que temos vagas, e fazem o encaminhamento das crianças de outras escolas aqui da Zona Sul (M. Prof.<sup>a</sup>. AEE/SRM/Escola da Zona Sul).

A professora de AEE da Zona Sul atua no turno da tarde, atendendo as crianças de sua escola ou de escolas vizinhas matriculadas no horário oposto. A sala é compartilhada com uma colega que atua no turno da manhã e atende as crianças matriculados à tarde. No momento da entrevista e registros fotográficos do espaço, estavam sendo oferecidos apenas atendimentos individuais e, na ocasião, haviam chegado, recentemente, alguns novos materiais entregues pela Semed. Sua estrutura consiste em um amplo espaço, com banheiro privativo interno, e boa iluminação.

**Figura 13 – SRM na Escola Zona Sul**



Fonte: arquivo pessoal (2024).

**Figura 14 – SRM na Escola Zona Sul**



Fonte: arquivo pessoal (2024).

**Figura 15 – Sala de Recursos na Escola Zona Sul**



Fonte: arquivo pessoal (2024).

**Figura 16 – Atendimento Individual em SRM da Escola Zona Sul**



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Na escola, a oferta anual do atendimento é iniciada com o levantamento das crianças a serem atendidas e oferta de vagas para outras escolas, mediante a interlocução com a sala de aula e o serviço de Orientação Educacional. Externa à escola, é feita a comunicação através da DIEES/SEMED. A rotina dos professores de AEE é composta de atendimentos individuais e coletivos.

As crianças que não têm médico as professoras percebem claramente que a criança tem uma deficiência. Elas encaminham aqui para SRM. A gente atende a família e passa pela situação. Solicitamos que a família leve ao médico e atendemos essa criança sob suspeita. Ela não precisa ter o laudo para ser atendida. A professora encaminha para o serviço de orientação escolar, e ela encaminha para gente. Para fazermos uma avaliação, e quando percebemos que a criança tem uma deficiência e precisa de um atendimento, priorizamos diante de uma criança já possui o laudo e é de outra escola. Entramos em contato com a família, e pedimos para fazer um esforço, às vezes pagando ou insistindo com SUS, para fazer os exames para poder comprovar (M. Prof. AEE/SRM/Escola da Zona Sul).

A professora de AEE reforça o que está presente na LBI (Brasil, 2015;Torques, 2015): a necessidade do diagnóstico inicial e estimulação precoce e atendimento prévio, ao efetuar a introdução escolar, quando se faz necessária a realização de um diagnóstico pedagógico. Ou seja, os resultados seriam bem mais amplos e significativos caso houvesse a provisão adequada de todos os serviços dos quais a criança tem direito.

Uma das técnicas mais experientes da DIEES reforça a amplitude e as especificidades do AEE, contidas em Brasil (2011a).

Gente tudo isso é mais complexo e minucioso, por que eu tenho que saber de quem eu estou falando. De qual criança eu estou falando. Aí, eu vou ver que tem criança com deficiência, que talvez nem precise vir pro AEE. Mas eu, como professora do AEE, elaboro o material para ela. Até ela aprender o Braille ela vem para o AEE. Depois que ela aprender o Braille, ela não tem mais a necessidade de vir. Então, o AEE é para a criança e para a criança. Tem essas diferenças. Então quem é quem? Eu só posso dizer, conhecendo o sujeito. A avaliação é o Estudo de Caso, que é uma avaliação diagnóstica para conhecer o outro e acolher o outro. No nosso caso, o Estudo de Caso é bem pedagógico, tem o passo a passo. Que é uma coleta de informações, que não deixa de ser uma avaliação diagnóstica. Onde eu coeto as informações da família. Eu pego o laudo que o médico emitiu. E vou saber se está lá: encefalopatia crônica não evolutiva. Isso não é uma deficiência, é uma patologia. Mas essa patologia eu sei, que ela pode causar várias deficiências. Mas depende porque tem crianças que não comprometem o físico, tem outras que comprometem o físico, intelectual, o auditivo. Tem criança que tem uma leve deficiência. Aí eu vou estudar esse caso. Aí eu preciso da família para me dar informações. Aí eu preciso, se o médico não colocou lá, mas ele está tendo um atraso significativo em alguma dessas áreas, eu vou pedir uma avaliação neurológica para ver se tem algum comprometimento intelectual, como que está. Se ele tem um comprometimento visual, eu preciso encaminhar para um oftalmologista se ele não foi ainda. Para poder ter certeza (I., Tec./DIEES/DIEB/SEMED).

A SRM da Zona Leste é parte da escola sede, estabelecida em um prédio alugado, sem possibilidades de ampliação. Com tamanho pequeno, é bem cheia de materiais, prateleiras; além dos materiais enviados pelo MEC, a escola provê ainda outros, e a professora adquire também com recursos próprios, sendo relatado que ainda armazena alguns materiais em casa.

A Sala de Recurso da Zona Leste, foi visitada após agendamento de horário com a professora de AEE, sendo a Vice-Diretora nossa primeira interlocutora. Localizada no pátio ao lado da atual sala de direção, a sala de AEE da Escola da Zona Leste é instalada em uma sala bem pequena, onde são acondicionados todos os materiais e são feitos os atendimentos. Além da lista de materiais enviados pelo MEC, alguns outros foram adquiridos pela SEMED e pela própria professora, outros ainda por ela confeccionados (Observação da Pesquisadora – Escola Leste sem SRM).

A professora de AEE da Zona Leste precisa dar suporte a sete escolas. A sede, onde fica a SRM, na qual a professora está lotada, suas três extensões (pequenas escolas, em endereços diferentes) e outras três escolas vizinhas que não possuem SRM. Em seu horário de trabalho, atende as crianças, semanalmente. Destacando-se que o exercício funcional em diferentes instituições de forma fixa não é sequer

vivenciado pelos técnicos da Semed, que efetuam suas atividades em diferentes locais, porém de forma pontual.

(...) o ideal é que todas as escolas possam ter uma Sala de Recursos, porque, por exemplo, aqui, na sede que eu estou. Faço a ronda em todas as salas, eu vou lá: fulano chegou hoje? Como é que ele está hoje? Quando ele está gritando muito, quando ele está nervoso eu vou lá com ela, e vejo se eu posso ajudá-la. Agora numa escola na extensão, fica muito difícil para eu ir lá, todos os dias fazer a ronda e perguntar, a criança veio? Você está precisando de ajuda? Você está precisando de alguma tarefa? É humanamente impossível. Então teria que apenas ficar fazendo ronda para poder dar conta, e ainda assim eu não daria conta. Nesse sentido fica difícil. Então o ideal seria cada escola ter uma Sala de Recurso, para ele poder fazer essa ajuda direto ao professor na sala de aula. É, o ideal seria isso, mas o real é esse né? A gente vai uma vez por semana, uma vez por mês, quando a criança está mais nervosa, entra em contato com os pais (A., Prof. AEE/SRM Escola da Zona Leste).

**Figura 17 – Sala de Recursos na Escola da Zona Leste**



Fonte: arquivo pessoal (2024).

**Figura 18 – Sala de Recursos na Escola Zona Leste**



Fonte: arquivo pessoal (2024).

**Figura 19** – Sala de Recursos na Escola Zona Leste



**Fonte:** arquivo pessoal (2024).

Em seu discurso, relata melhores condições de estrutura física que a colega, mesmo assim trata da escassez das vagas na Zona Sul:

Essas crianças ficam sem atendimento, várias vezes. A SEMED antes de mandar um encaminhamento nos pergunta se temos vagas na Sala de Recursos. Perguntam, por exemplo, se poderíamos pegar mais três crianças da escola Tucumã ou da Flor de Laranjeira. Se tivermos vaga, comunicamos a quantidade, ou quando não temos a criança é encaminhada para outra escola que tenha Sala de Recursos, como Vicente Rondon, por exemplo. Lá temos duas professoras da Sala de Recurso em cada turno. É uma sala maior, com 3 ambientes. São salas que recebem a maior quantidade de crianças tanto da própria escola quanto de outras escolas (M. Prof. AEE/SRM/Escola da Zona Sul).

Conforme apontado por Carvalho e Martins (2011), a inclusão, de fato, acaba funcionando de forma a deixar alguns para trás, sendo apenas para alguns poucos, cabendo aos demais não apenas a exclusão.

Nós temos alguns casos de não atendimento, alguns ainda. Nós temos em média 32 Salas de Recursos, o que é insuficiente para atender toda a demanda. E temos também aquela situação, do próprio pai não ter disponibilidade no contraturno. E aí, o professor da sala regular tem que fazer esse atendimento. Mas a Secretaria vem trabalhando tanto na questão de pessoal, quanto na questão de estrutura física, para equipar melhor ainda as nossas unidades, para atender o que a legislação diz que é 100% que o todo, sendo o igualitário (C. Téc. DIEI/DIEB/SEMED).

Desta forma, se apresenta, de forma nítida, uma vez que há clareza de que existem direitos não cumpridos e pessoas insuficientes para atuação neste segmento.

O dia que a criança tiver o acesso a estes benefícios que ela necessita, ela vai avançar. Umas mais, outras menos, por que assim, segundo Vigotski todo ser humano, nasce, cresce e aprende. Tudo vai depender das oportunidades que serão oferecidas. Vai depender dessas oportunidades. Foi ofertado? A família fez a parte dela? A escola fez a parte dela? Ele vai avançar, independente da condição. Mas a diferença é o que foi oportunizado para essa criança (I., Téc./DIEES/DIEB/SEMED).

Isto corrobora o que é postulado pelos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, pois, a depender das condições, acontece o desenvolvimento.

### 5.3.3 Alguns aspectos da formação docente na Rede Municipal de Ensino

A prática docente entrelaça-se com a formação, antes e durante a docência, manifesta através das formações inicial e continuada. A inclusão na Educação Infantil envolve o enlace de formações específicas. Não é nossa intenção nos debruçarmos sobre a formação inicial, porém destacamos que, de fato, ela carrega potencial de construção da identidade profissional.

Uma das técnicas da DIEES trata dessa formação e de suas especificidades:

Sim. Mas o Pedagogo ele também é preparado, tanto que na academia, na faculdade, tem uma disciplina que é de Psicomotricidade. Por isso os educadores precisam ter esse cuidado, até onde é nossa competência, isso temos que delimitar onde é a nossa fronteira, temos de ter isso bem distinto, bem delimitado. Por isso que a gente fala, ah o Professor de Educação Física, mas o Pedagogo ele não entra na área, mas aquela parte das brincadeiras, do lúdico, da coordenação, atividades para trabalhar tanto a coordenação fina, como a coordenação motora ampla, é da nossa alçada, é da nossa competência. De competência do Pedagogo (I. Téc. DIEES/SEMED).

Cada um dos entrevistados nos passa um aspecto da formação, os quais organizamos no quadro, a seguir:

### Quadro 20 – Concepção Formação Docente

(continua)

PROFISSIONAL	RELATO SOBRE A FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE PORTO VELHO-RO
I. Téc. DIEES/SEMED	<p>Praticamente, então assim na realidade falar em Formação, eu sou daquelas que penso ser responsável pela minha autoformação. Eu sei que o Estado e o Município, no caso as Redes precisam oferecer sim. Mas eu tenho que buscar. Tivemos formações voltadas só para o Transtorno do Espectro Autista, que foi em 2019 e acabou em 2020 em tempo de pandemia. Eu fiz essa formação. Era voltado para o atendimento de autistas. E participou 396h se não me engano, com quantidade de horas maior do que uma Pós. E eram 1000 vagas, mas acho que não preencheu todas. Por que é o DIFOR que cuida. Foram cedidas vagas para as instituições, para o Estado, enfim. Então ali a gente viu muitas metodologias, estratégias, mas o atendimento individual. Eu não vi a criança dentro de uma sala de aula. Por que a inclusão só se efetiva quando essa criança estiver participando das atividades coletivas, da maneira dela, mesmo que sejam adaptadas. Não diferentes, porém diferenciadas. Ela está ali no contexto.</p>
K. Téc/DIEES/SEMED	<p>Do meio do ano para cá, fortalecemos no âmbito da Educação Especial essas formações. Não são formações específicas da Educação Especial, mas também enquanto tem informações específicas da Educação Infantil. Queremos trazer pautas da educação especial para a gente, de fato ela perpassa, por essa modalidade tem como característica perpassar todas as etapas da Educação. Nas formações queremos promover isso, quando houver uma formação para o professor de educação infantil, introduzirmos uma pauta uma falar da Educação Especial. Isso está auxiliando os professores a conseguirem enxergar melhor e efetivar essa inclusão lá na ponta. Além dos professores, estamos promovendo formação para os cuidadores na rede e para os professores de AEE também. Conseguimos fazer esse resgate depois da pandemia, que ficou um pouco parado. E do meio do ano para cá estamos voltando, começa as formações para esse pessoal também.</p> <p>Os professores de AEE a gente tem até um grupo que a gente compartilha documentos e efetuamos trocas. Onde mostram as atividades desenvolvidas e realizam diálogos. Começamos a fazer formação. Nossa proposta é fazer bimestralmente. Seriam mensais, mas estamos com muitas ações, elas ficaram bimestrais. As formações que já estão na agenda para o ano que vem, tanto com os professores do AEE, como com cuidadores. Este ano tivemos Encontro dos Cuidadores devido ao ingresso de muitos deles do último concurso, quando passamos algumas orientações,</p>
C. Téc. DIEI/SEMED	<p>Formação. O primeiro ponto nosso é formar. O professor precisa entender a real necessidade do aluno para que ele avance. Avance para que ele se desenvolva. Para isso é a formação. É o que eu digo: instrumentalizar o professor. Eu já passei por sala de aula, já tive aluno com várias necessidades, a primeira reação é um choque! Eu vou dar conta? Aí quando você começa a receber formação, quando você começa a receber ajuda daqueles que têm uma maior experiência, o processo é tranquilo. Nós temos relatos de colegas professoras, que estão na sala de aula que dizem: eu quero um aluno autista na minha turma. Quero viver essa experiência. Por que dá certo! É bom respeitar o ritmo da criança e aceitar que ele tem limitações, né?</p>

V. Téc. DIEI/SEMED	A ideia né, pelo menos nessas contratações já tenha perspectivas de melhorar com a oferta de Pós. Porque se o profissional que tá na nossa rede falar que não possui especialização ou formação específica, nunca ninguém vai ter! Porque não existe um tratamento único. Tenho uma especialização que fala sobre o TEA, mas é muito amplo. Então, caso meu aluno tenha TEA ou alguma outra deficiência, eu preciso me aperfeiçoar. Como fazer isso? Estudando, correndo atrás do prejuízo. Infelizmente é essa a resposta que a gente tem para dar as coisas vão surgindo. A gente vai correndo atrás (V – Técnica DIEI/SEMED).
T. O.E/Escola Centro sem SEM	E tem uma demanda maior desses profissionais que conheçam, que tenham esse conhecimento a fundo né, da universidade e só os cursos não tem. (...) Muitas formações, porque eu acho que os profissionais precisam né. Por mais que se tenha as formações e a experiência, só isso não funciona não! Tem que ter o conhecimento biológico, neurológico, das estereotipias. Então, tudo isso é conhecimento, são questões específicas. Porque a secretaria tem muitas formações, mas se você for ver na Educação Especial durante um ano é só uma.
Maria José/SRM/Sul	sim geralmente SEMED oferece capacitações específicas para cada segmento
Aderliane/SRM/Leste	(...)tem os Prefeitos que entram que não dão nenhum apoio pra gente. Uma coisa que não posso reclamar do Hildon, é que ele dá esse suporte, assim na forma de cursos. É uma coisa que compartilhei com meninas, eu odiava fazer curso. Quando eu tinha que sair, dispensar meus alunos pra fazer curso, e chegar lá ouvir a pessoa, às vezes por três horas, ela passava uma hora e meia babando fulano e sicrano. Aí, passava mais meia hora falando do currículo dela, que eu fiz isso, que eu viajei pra isso e quando ela ia fazer realmente o que era pra fazer, fazia correndo, pulando lá os slides falando que aquilo não era interessante! Se não era interessante, porque colocou ali? Pra terminar rápido, aí deixou de ser interessante? E o curso é ministrado pela metade, correndo, não tem condição de fazer uma pergunta, então eu tinha ódio de dispensar os meus alunos pra fazer isso! Quando os gestores fizeram um novo formato de curso, agora eu gosto de ir. Porque ao chegar lá se tem retorno, tem a possibilidade de trazer algo para o teu aluno e nos acrescentar.

Fonte: dados da Pesquisa.

Observamos que formações específicas tratando da interseção das duas modalidades não acontecem. Encontramos, no entanto, uma das docentes de uma das salas observadas, que está cursando Mestrado, fomentado pela Secretaria de Educação.

Nessa sala em especial, a professora está cursando um Programa de Pós-Graduação, onde cursa Mestrado, oferecido pela SEMED. No mês da observação, a mesma tem aulas uma vez por semana, neste dia, em comum acordo com a Direção e com os Pais, as crianças não têm aula, pelo fato de não ter professor substituto (Observação da Pesquisadora – Escola Centro/Turma Pré 1).

As técnicas da DIEES computam como formação a participação nos Encontros de gestores ou em formações específicas da Educação Infantil, por se tratarem de espaços informativos e de sensibilização.

Essas formações menores, encontros formativos, que a gente chama de formação em serviço, principalmente para trabalhar com AEE, porque tem todo um perfil que o professor precisa ter. E nós temos todo um roteiro. Nós temos uma equipe itinerante que faz visitas à escola orientando. E, para a Sala de Recursos nós elaboramos instrumentais que são norteadores pro trabalho ali, desde como deve ser feito, esse encaminhamento que nós falamos anteriormente, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental funciona da mesma forma. Nós temos hoje 34 Salas de Recurso em funcionamento. Nós temos outras que foram implantadas, mas que estão desativadas momentaneamente por falta desse profissional (I. Téc. DIEES/SEMED).

(...) também teve encontro com gestores. Isso que a gente está realizando nessas formações, com os gestores supervisores que foi que a gente conseguiu esse ano professores de sala regular. Fazendo essa sensibilização mesmo, de postura, de olhar para essa criança. De ter essa sensibilidade atitudinal que eu acho que é uma das grandes barreiras que a gente tem hoje no âmbito da Educação Especial. É conscientizar os nossos servidores sobre as potencialidades dessas crianças, que elas podem aprender, mas, para isso precisamos ter um olhar diferenciado. Trabalhar com essa criança, ter paciência, empatia, e acreditar que elas podem se desenvolver (K. Téc. DIEES/SEMED).

Os encontros que aconteceram esse ano, foram mais no sentido mostrar a importância da criança, e a sensibilidade necessária para com esse público, especificamente da Educação Infantil está na primeira etapa e sabemos da importância de trabalhar nos primeiros anos para que esse aluno tem um desenvolvimento adequado no decorrer de sua vida escolar (K., Téc., DIEES/DIEB/SEMED).

No âmbito da formação, não encontramos uma proposta sólida ou organização institucional mais robusta, no intuito de eliminar as barreiras ou prover ajudas técnicas, como proposto por Brasil (2011a). A fim de se obter um maior e melhor panorama, seriam necessários maiores aprofundamentos a respeito da periodicidade, oferta e rendimento de tais formações. Porém, de antemão, percebemos a ausência de espaços de discussão, reflexão e troca de experiências cotidianas e de trabalho.

No âmbito da capital, observamos que, no decorrer da década, iniciativas da rede municipal no Plano Municipal de Educação demonstrando que ao elaborar o plano, provavelmente a oferta de serviços efetuados pela rede municipal comportava os atendimentos nele contidos. Porém, no recorte temporal não observamos a oferta deles, excetuando-se a natação, a qual segundo técnicas do DIEES se tratava de uma parceria com um servidor da prefeitura que possuía uma escola de natação e oferecia vagas para crianças com deficiência, e, ao findar o contrato com a rede, os serviços se findaram (Porto Velho, 2015). O serviços de suporte são d, conforme a Tabela a seguir:

**Tabela 8 – Serviços de suporte de Educação Especial oferecidos pela Rede Municipal de Porto Velho previsto no PME (2015)**

Ano	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Atendimento Psicológico (crianças e familiares)	-	-	-	-	-	-	-	-
Atendimento Psicopedagógico	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Artística	-	-	-	-	-	-	-	-
Musicalização	-	-	-	-	-	-	-	-
Natação	19	15	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora, a partir de SEMED (2022) e SEMED (2024).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira infância é um momento do desenvolvimento humano marcada por transformações rápidas, intensas e significativas. A inserção nos processos educativos assume um papel fundamental na trajetória de desenvolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial (PEE), pois esse processo passa a envolver demandas e necessidades específicas, de modo que o acesso à educação seja minimamente igualitário.

Defendemos a ideia de que a Educação Infantil pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de crianças de zero a seis anos — com ou sem deficiência — ao promover a humanização e o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. Para que esse processo educativo ocorra de forma eficaz, é fundamental que haja suporte especializado e que o professor esteja instrumentalizado com o conhecimento necessário, consciente de seu papel na promoção do desenvolvimento infantil de forma intencional, pois esse processo não ocorre de maneira automática ou natural. Por meio de práticas educativas comprometidas, é possível transformar a condição de invisibilidade das crianças PEE e enfrentar a letargia, a incompletude e a morosidade que ainda marcam muitas das políticas e ações atuais voltadas a esse público.

Este estudo surgiu da necessidade de compreender uma das faces da infância na Amazônia Ocidental, especialmente no contexto portovelhense, a partir da análise da execução dos processos inclusivos e de como eles refletem a realidade local. O objetivo geral foi compreender a execução da Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas públicas de Educação Infantil em Porto Velho-RO. Como objetivos específicos nos propusemos: conhecer os instrumentos legais e as condições concretas que sustentam os processos inclusivos; compreender os avanços e desafios da inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial (PEE); analisar os serviços de suporte e interlocução acessível às instituições e familiares com as políticas de saúde e assistência social; compreender os avanços e desafios da inclusão PEE e discutir as possibilidades e obstáculos destes processos.

Buscamos também subsídios teóricos relacionados ao ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento infantil e à criança com deficiência. Nos debruçamos a conhecer de que maneira o conhecimento científico poderia contribuir, haja vista observamos

haver pouca relação entre formação e conhecimentos científicos e a prática cotidiana observada. A despeito das concepções a respeito do desenvolvimento, processos de ensino e aprendizagem, bem como alguns preceitos da defectologia todos eles são extremamente secundarizados e não encontram espaços para emergir, uma vez que poderiam aparecer com maior protagonismo em alguns espaços mesmo que subsidiados em outras vertentes epistemológicas da desenvolvida neste trabalho. O que pode apontar uma demanda de maior enraizamento na formação inicial/continuada dos docentes nessas temáticas. Uma vez que, em todas as salas de aula observadas havia uma tendência a predominância de atividades de alfabetização, com restritos espaços para brincadeiras ou vivências as quais possam promover a integralidade dos campos de experiências preconizados na BNCC contidas em Brasil (2018b)

Ao recorrermos às informações obtidas no 'Estado do Conhecimento' encontramos nas publicações pesquisadas informações que refletem a expansão do sistema inclusivo (Moraes, 2022), com pouca clareza prática nas diretrizes de efetivação (Machado, 2022), dúvidas tais que perpassam os gestores, funcionários, família – abrangendo basicamente a comunidade escolar. Os diversos autores tratam basicamente de aspectos da docência que ultrapassam a temática deste trabalho, mas refletem a ambiguidade de sentimentos em relação a inclusão, carência nos aspectos formativos, e mostram uma abertura deste profissional, apesar da pouca oferta, oferta dissonantes da necessidade e escasso diálogo, reflexão e partilhas de experiência, com participação de especialistas, tão necessárias no contexto educativo.

Diante também da escassez de dados e estudos que contemplem a região norte, e notadamente o estado de Rondônia. Tais limitações podem ser indicativo da necessidade da realização de maior número de pesquisa na região amazônica, mas podem também refletir a carência de conhecimentos tanto dos profissionais de Educação Infantil na área de Educação Especial quanto dos profissionais de Educação Especial nas realidades da Educação Infantil, bem como um olhar mais abrangente sobre as necessidades e desenvolvimento das crianças PEE, de zero a seis anos, considerando as peculiaridades regionais.

Vale destacar que o município de Porto Velho-RO, vem seguindo o movimento do Capital com um processo de colonização distinto do restante da Amazônia. Os diversos ciclos migratórios, em sua maioria compôs a população do município, tinham

um foco na fixação dos trabalhadores e não objetivavam fixação das famílias e melhoria dos serviços aqui prestados. Esta questão reverbera até os dias de hoje, mostrando ser uma cidade com tímidas iniciativas de valorização da infância seja nos serviços ofertados a este segmento, refletido nos espaços públicos sempre acolhedores, seguros e estimulantes para promoção do desenvolvimento e bem-estar infantil.

Ao atentarmos para as legislações na área de Educação Especial e inclusão nos deparamos, inicialmente, com um amplo arcabouço legal, porém carecendo de regulamentar e formalizar a provisão de insumos e ações necessárias para a implementação de um processo inclusivo em larga escala como proposto nos textos. As legislações que já vêm sendo emitidas há quase quatro décadas, ditam realidades utópicas, muito distantes das comunidades em que as crianças estão inseridas. Os dados e discursos remetem à escassez de pessoal, de formação e serviços previstos por Lei, confirmando as afirmações de Klein (2015) sobre a necessidade de uma compreensão mais alargada dos processos educativos inclusivos, compreendendo dimensões políticas e econômicas.

As legislações disponibilizadas no Drive para docentes lá permanecem, aparentemente não é acessada, estudada, conhecida ou mencionada. Havendo em alguns momentos compreensão equivocada dos regulamentos nacionais com atribuições ocultas que recaem sobre o professor das turmas de Educação Infantil. Uma vez que, em busca de subsistência, as docentes atuam, em sua maioria, em uma jornada de nove a doze horas de trabalho diário em jornadas com ausência de discussões, reflexões e formações seja no âmbito da escola ou da rede municipal de ensino. Tais questões são acentuadas com a redução de momentos de planejamento restritos a quinze minutos antes e depois das aulas, conforme posto em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas.

Em relação aos aspectos concretos, nos deparamos com uma rede que tem concentrado esforços na ampliação da Educação Infantil, e na Educação Especial os esforços necessários em diversas frentes: oferta de AEE, formação docente e de profissionais de apoio, provisão de profissionais especialistas e de apoio e provisão de insumos. Não foram relatados até o momento das entrevistas e categorização dos dados: implementação e ampliação de Salas de Recursos Multifuncionais e ampliação de vagas de AEE para Educação Infantil; viabilização de processos formativos mais significativos para instrumentalização dos docentes em serviço - menção de cursos

de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em iniciativas de estabelecimento de convênios da Prefeitura com Universidade Federal de Rondônia - porém não em grande escala ou com percursos formativos que envolvam a temática da interseção da Educação Especial com a Educação Infantil ou profissionais de apoio; ausência de previsão de ampliação dos quadros de especialistas havendo um maior foco na ampliação do quadro de cuidadores no período da pesquisa.

A provisão dos insumos e serviços no âmbito educativo chega a ser tão severa, a ponto de existir entre os documentos locais a normatização e regulamentação da recusa do atendimento - Termo de Recusa. Documento que, apesar de justificar a negativa de adesão e posterior cobrança familiar do serviço não ofertado, trata-se de um contrassenso, pois o número de oferta de AEE é bem menor do que o número de matrículas. O que também acontece na provisão de profissionais de apoio e processos formativos para os profissionais de educação. O que foi expresso por Camargo (2021) em uma preocupação governamental com o quantitativo do acesso e um intencional barateamento da inclusão escolar em intencional negligência a outras adaptações mais onerosas e necessárias.

Nota-se, ainda, a escassez de suporte e de informações mínimas às famílias, escolas e profissionais, evidenciando um aparente desconhecimento dos percursos necessários para o desenvolvimento da criança público-alvo da Educação Especial (PEE). Esses percursos devem ser traçados por cada uma das esferas envolvidas — seja na educação (com o Atendimento Educacional Especializado – AEE), na saúde (por meio de diagnósticos e acompanhamentos adequados) ou na assistência social (por meio de benefícios, acompanhamentos e encaminhamentos voltados à população de baixa renda).

Observa-se a ausência de serviços públicos de saúde destinados às crianças, com ou sem deficiência, o que obriga muitas famílias a recorrerem a planos de saúde ou atendimentos particulares. Além disso, os acompanhamentos ocorrem de forma pontual e isolada, sem continuidade nem articulação entre os setores. A assistência social também se apresenta de forma incipiente, com pouca oferta de informações e de serviços voltados às crianças PEE. As referências a esse setor, conforme os relatos, são vagas, distantes e percebidas como pouco conectadas à prática educativa.

De modo geral, os serviços de suporte e a interlocução entre instituições, famílias e as políticas intersetoriais disponibilizadas pela rede municipal caracterizam-

se por relações incipientes, desarticuladas e fragilizadas — o que reverbera negativamente em toda a rede de ensino, tanto na zona urbana quanto na rural. Superada essa lacuna, o percurso educacional e social dessas crianças poderia ser mais efetivo, possibilitando o enfrentamento e a superação das barreiras impostas por contextos desiguais, respeitando a singularidade de cada criança PEE.

Em nossa busca pela compreensão dos avanços, possibilidades e desafios nos processos de inclusivos na Educação Infantil, percebemos que o acesso à Educação Infantil tem sido significativamente ampliado, porém temos encontrado fragilidades na oferta do Atendimento Educacional Especializado, provisão de profissional de apoio e suporte especializado na área de educação para os docentes de sala de aula e famílias. Tal quadro segue os mesmos padrões nacionais e internacionais de precarização do trabalho educativo, requerendo investimentos financeiros, provisão e aprimoramento da mão de obra e suporte contínuo às famílias para que o processo inclusivo seja exitoso. Acrescendo a isto, a grande carência de maiores aprofundamentos a respeito de desenvolvimento infantil e noções básicas a respeito das deficiências.

Esperamos que, ao compartilharmos as informações desta pesquisa, possam contribuir para o aprimoramento da inclusão na Educação Infantil em Porto Velho - RO. Além disso, pretendemos colaborar com a formação e a prática docente, bem como com a elaboração, implementação e gestão de políticas públicas voltadas à educação inclusiva na Educação Infantil, de maneira mais eficaz.

## REFERÊNCIAS

- AGRIPINO-RAMOS, C. S.; LEMOS, E. L. DE M. D.; SALOMÃO, N. M. R. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 453–468, jul. 2019.
- ALBUQUERQUE, M. G. de; FREITAS, J. L. M. de. Um olhar sobre a primeira década da formação de professores em Rondônia (1973-1983): espaço formativo construído pela circulação de diferentes IES federais. **Revista REAMEC**, Cuiabá, v. 1, n. 4, p. 5-23, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/download/5314/3508/16931>. Acesso em: 24 mai. 2023.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZANDJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thompson, 2002.
- AZEVEDO, T. H. da S. **Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão escolar**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2020. Disponível em <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14784>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BARROCO, S. M. S.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. Políticas de concentração da riqueza e crescentes desigualdades: Recuperações de histórias necessárias. In: NEGREIROS, F; ZIBETTI, M. L. T.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Pesquisas em Psicologia e políticas educacionais: desafios para o enfrentamento à exclusão**. Teresina: EDUFPI, 2018, p. 21-50.
- BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico cultural do desenvolvimento e a educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, L.M; ABRANTES, A. A. e FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados. 2016. cap. 3. p. 63-90.
- BARROCO, S. M. S. A teoria histórico-cultural e o Atendimento Educacional Especializado à pessoa com Deficiência Intelectual. In: GUZZO, R. S. L., MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.) **Psicologia Escolar identificando e superando barreiras**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2011 a. p. 149-174.
- BATISTA, Elessandra R. **A Educação Infantil e os desafios do seu desenvolvimento: um estudo junto a coordenadores pedagógicos e professores do município de Porto Velho-RO**. 2019. 102f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2019. Disponível em: [https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTACAO\\_ELESSANDRA\\_REIS\\_BATISTA\\_865262265\\_1.pdf](https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTACAO_ELESSANDRA_REIS_BATISTA_865262265_1.pdf). Acesso em: 27 abr. 2023.

BEIN, E. S.; VLASOVA, T. A.; LEVINA, R. E.; MOROZOVA, N. G. SHIFF, Zh. I. Epílogo. In: Obras Escogidas. TOMO V. Fundamentos de Defectología. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, [1924] 1997.

BERNARDES, Maria Eliza M. e ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, **Perspectiva** Florianópolis, v. 25, n. 2, 315-342, jul.- dez. 2007.

BEZERRA, Ezenice Costa de Freitas. **Educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil**. Porto Velho, RO. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2018. Disponível em: [https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/DISSERTA\\_\\_O\\_EZENICE\\_BEZERRA\\_1051032212.pdf](https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/DISSERTA__O_EZENICE_BEZERRA_1051032212.pdf). Acesso em 23 abr. 2023.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2006.

BONFIM, Symone Maria. Legislação federal brasileira sobre pessoa com deficiência: tratamento igualitário substantivo. In: LIMA, I. M. M. **Legislação sobre pessoa com deficiência**. 11a. ed. Brasília, Edições Câmara, 2024. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstreams/f631fcb0-dd73-4520-bddb-0a805947e5fc/download>. Acesso em 30 set. 2024

BOSSI, T. J. et al. Necessidades do bebê com deficiência física na creche: a percepção de educadoras. **Psicologia em Estudo**, v. 26, p. e47006, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/bQczWzxzm63Bxjhm7yCzxmD/?format=html&lang=pt>. Acesso em 23 abr. 2023.

BOTTOMORE, Tom; HARRIS, Laurence; KIERNAN, V. G.; MILIBAND, Half. **Dicionário do Pensamento Marxista editado por Tom Bottomore**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar. 2012.

BRASIL. **Cartilha orientativa para entes federados – Novo viver sem limites** Plano Nacional dos direitos da pessoa com deficiência. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202410/direitos-humanos-lanca-cartilha-para-facilitar-acesso-de-estados-e-municipios-as-politicas-publicas-do-novo-viver-sem-limite> Acesso em 02 fev. de 2025.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Diário Oficial da União : seção 1, [ S. I. ], 11 jan. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm). Acesso em: 12 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.254, de 24 de novembro de 2023**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de

Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União** : seção 1, [ S. I. ], 30 nov. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm). Acesso em: 15 ago. 2024.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm) Acesso em: 31 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação** – Brasília: Ministério da Saúde, 2018a. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2018/07/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Aten%C3%A7%C3%A3o-Integral-%C3%A0-Sa%C3%BAde-da-Crian%C3%A7a-PNAISC-Vers%C3%A3o-Eletr%C3%B4nica.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018b; Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 nov. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 26 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 12 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília - DF, jul. 2015. Acesso em 12 de set. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto 8.368 de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com espectro autista. Brasília, 2014a.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 12 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.2014b Disponível em: [https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14757/90756/2014\\_MEC\\_SECADI\\_DPEE\\_NOTA\\_TECNICA\\_N\\_04.pdf](https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14757/90756/2014_MEC_SECADI_DPEE_NOTA_TECNICA_N_04.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005 de 24 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014 c. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 30 de julho de 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013.** Dispõe da formação dos profissionais de educação e dá outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 12 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica nº24 de 21 de março de 2013.** Orientações aos 138 Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 . Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2013b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192). Acesso em: 12 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Brasília - DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 12 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica nº19 de 08 de setembro de 2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010a. Disponível em: <https://lepedi-unirio-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 a.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 06 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009b. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208. Brasília-DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 07 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Brasília-DF: Presidência da República, 2009c. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=967798](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=967798) Acesso em: 06 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4 de 17 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2009e. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 06 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2008**. Brasília-DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 06 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2002a. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA\\_N\\_\\_2\\_678\\_\\_DE\\_24\\_DE\\_SETEMBRO\\_DE\\_2002\\_15247494267694\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf). Acesso em: 06 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2002b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 06 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília-DF: 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.742 de 07 de dezembro de 1993.** Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília-DF: 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília-DF, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 12 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990 . Estatuto da Criança e do Adolescente. [ S.l. ], há 24 anos. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 12 mar. 2023.

CAMARGO, J. S. **Políticas Públicas educacionais inclusivas e cuidadores/acompanhantes especializados:** o dito pelo não dito. 2021. 235f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2021. Disponível em: <https://mapsi.unir.br/uploads/25252525/disserta%C3%A7%C3%B5es/Defendidas%20em%202021/Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20Educativas%20Inclusivas%20e%20Cuidadores%20Acompanhantes%20Especializados%20O%20Dito%20e%20o%20N%C3%A3o%20Dito.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CAMARGO, Ana Flávia Moreira. **Tecnologia na educação infantil:** a (in) visibilidade no contexto da creche. 2018. 208 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2018. Disponível em: [https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/Disserta\\_\\_o\\_vers\\_o\\_final\\_Ana\\_Flavia\\_%5d\\_\\_corrigida\\_211890107.pdf](https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/Disserta__o_vers_o_final_Ana_Flavia_%5d__corrigida_211890107.pdf). Acesso em: 14 jun. 2023.v

CAMPOS, Cláudia M. F. **Práticas Pedagógicas e Socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil.** 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão-GO, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/bitstream/tede/8446/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Cl%c3%a1udia%20Maria%20Ferreira%20Campos%20-%202018.pdf>. Acesso em: 26 abr.2023.

CARDOZO, M. J. Pires Barros; COLARES, M. L. Imbiriba Sousa; COLARES, A. A. Apontamentos para a análise das políticas educacionais a partir do método histórico-dialético. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e-rte321202348, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.65475. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/65475>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CARVALHO, Saulo R. e MARTINS, Ligia M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda G. D; MEIRA, Marisa E. M. e TULESKI, Silvana C. **A exclusão dos incluídos:** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011.

CAVALCANTE, Fabiana Silva Z. **Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil:** relações, sentidos e práticas. 2022. 254p. Tese (Doutorado em

Educação) Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 2022. Disponível em:  
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48850>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CHAVES, J. R.; SILVA, P. F. DA.; CAVALCANTE, A. C. S.. “*Na essência somos iguais, na diferença nos respeitamos*”: Estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 643–645, set. 2018. Disponível em:  
<https://www..br/j/pee/asciolo/WyNTxWs9hGrkr73wZYJ9b9M/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CRP). **Referências técnicas de atuação de psicólogos (as) na Educação Básica**. 2ª ed. Brasília-DF: CFP, 2019. 67p. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2016. Disponível em:  
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 01 de jun. de 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 21 de setembro de 2001**. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em:  
<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 06 de jul. 2023.

COSTA, Daniella F. R. **O protagonismo das professoras de creche na detecção dos sinais precoces de transtorno do espectro autista**. 2022. 95f. Dissertação (Mestrado Profissional) . Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2022. Disponível em:  
<https://repositorio.unifesp.br/xmlui/bitstream/handle/11600/63718/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Final%20Daniella%20Roque.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jun. 2023.

COSTA, Juliane D. Vasconcelos da. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15375>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CORRÊA, Márcia de Fátima Barbosa; PINHEIRO, Karen Brissow e OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Indicadores de matrículas da Educação Especial na Amazônia Ocidental: pontos e contrapontos. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.16 – 2020. p. 84-97. Disponível em:  
 CRAIDY <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2904>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CRAIDY, Carmem Maria e SILVA, Gladis Elise P. (org.) **Educação Infantil para quem te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DINCÃO, Larissa B. e MEIRA, Marisa Eugênia M. A patologização do não aprender: contribuições da psicologia histórico cultural para a superação do fracasso escolar.

IN: FACCI, Marilda G. Dias. MEIRA, Marisa Eugênia M. Meira (Org.) **Estágios em Psicologia Escolar: proposições teórico-práticas**. Maringá: EDUEM, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PEQUENOS TALENTOS. E.M.E.I.E.F. 2023. **Projeto Político Pedagógico**, Porto Velho-RO, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ESPERANÇA. 2021. **Projeto Político Pedagógico**, Porto Velho-RO, 2021.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MEU PEQUENO JONES - E.M.E.I.E.F. MEU PEQUENO JONES. 2021. **Projeto Político Pedagógico**, Porto Velho-RO, 2021.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL VÔO DA JURITI. 2020. **Projeto Político Pedagógico**, Porto Velho, 2020.

FALQUETO, Rosangela A.S. **A educação integral na perspectiva da educação inclusiva: olhares dos gestores e professores do município de Ji-Paraná**. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2019. Disponível em: <https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/A%20educacao%20integral%20na%20perspectiva%20da%20educacao%20inclusiva%20olhares%20de%20gestores%20e%20professores%20do%20municipio%20de%20%20Ji%20Parana%20RO.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

FERNANDES, Vanessa Leite. **Concepções de docentes de Educação Infantil: implicações para a atividade de ensino**. 2021. 79 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://maps.unir.br/uploads/25252525/disserta%C3%A7%C3%B5es/Defendidas%20em%202021/Concep%C3%A7%C3%B5es%20de%20Docentes%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Para%20a%20Atividade%20de%20Ensino.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

FERREIRA, Clarice Lemos. **Políticas de formação de professores para a Educação Especial nas licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia PVH e na Secretaria Estadual de Educação de Rondônia**. 2021. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2021. Disponível em: <https://ppge.unir.br/uploads/62248421/DISSERTACAO%20CLARICE%20LEMOS%20FERREIRA.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERREIRA, Maria Rosenilda Pires. **Práticas pedagógicas de professoras da educação infantil no CMEI Ariel**. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho-RO, 2021. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4187>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FONTES, Diana Campos. **Atendimento educacional especializado: um estudo de caso / Diana Campos Fontes**. 2012. 148p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho-RO, Rondônia, 2012. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1277>. Acesso em: 10 out. 2022.

FRAGA, Jaine Teixeira da. **“O Cravo brigou com a Rosa”**: violência doméstica contra a mulher como tema de estudo na educação infantil em Ji-Paraná. Rondônia. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4097>. Acesso em: 21 abr. 2023.

GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. **Formação docente em serviço do contexto da inclusão escolar na Educação Infantil**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238275>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GUADAGNINO, Keli dos Santos. **Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil**. 2022. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI), Marília-SP, 2021. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202762/guadagnino\\_ks\\_me\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202762/guadagnino_ks_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 10 jun. 2023.

GONÇALVES, Maria Rozinetti. **Diagnósticos de deficiências e transtornos na Educação Infantil: dispositivos a serviço de quê?** 2022. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências, Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo. São Paulo-SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/67163>. Acesso em: 10 jun. 2023.

HAI, Alessandra Arce e BALDAN, Merilin. As contribuições de D. B. Elkonin para educação de crianças menores de 5 anos, o jogo protagonizado como eixo articulador do trabalho pedagógico na primeira infância. In: SOUZA, Marilene P. R.; BEATÓN, Guilherme A.; BRASILEIRO, Tania S. A., e SHIMA, Sônia M. (org). **Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: interfaces Brasil – Cuba**. Maringá: EDUEM, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) PNAD Contínua Painel. Educação. 2024a Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/> Acesso em 18 de dezembro de 2024. Acesso em: 18 dez. 2024.

\_\_\_\_\_. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. 2024b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-Em-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 18 dez. 2024.

\_\_\_\_\_. **Panoramas Cidades Porto Velho**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama>. Acesso em: 22 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 2010-2060**. 2020 a. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 21 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data referência em 1º de julho de 2020.** 2020b Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 31 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Censo Demográfico 1872, 1890, 1900, 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

(1) População presente. (2) População recenseada. (3) População residente. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=7&uf=00>. Acesso em: 02 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico dados gerais migração instrução fecundidade e mortalidade.** RONDÔNIA. Volume 1 - Tomo 4, - nº 2, Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 1982-1983.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico Rondônia, Roraima e Amapá. VIII recenseamento geral – 1970.** Série Regional Volume I - Tomo I. Rio de Janeiro: IBGE, 1973.

\_\_\_\_\_. **Anuário Estatístico do Brasil – 1961.** Rio de Janeiro: IBGE, 1961, pg. 27.

\_\_\_\_\_. **Recenseamento Série Regional Vol. VI - Território do Guaporé Censos Demográficos e Econômicos.** Rio de Janeiro: IBGE, 1957.

\_\_\_\_\_. **Recenseamento Geral do Brasil de 1º de setembro de 1940.** Série Regional. Parte II – Amazonas. Rio de Janeiro: IBGE, 1952.

IGNÁCIO, Julia. **O que é interseccionalidade?** Portal Politize. Publicado em 20/11/2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/> Acesso em: 23 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) – DOU Anexo I – **Dados Gerais Matrícula Educação Infantil.** 2021 a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) – DOU Anexo II – **Dados Gerais Matrícula Educação Especial.** 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2022.

KAUFMANN, Jaqueline D. **A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na educação infantil:** ações e concepções de professores de educação especial. 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23422/DIS\\_PPGEDUCA%c3%87%c3%](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23422/DIS_PPGEDUCA%c3%87%c3%)

830\_2021\_KAUFMANN\_JAQUELINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jun. 2023.

KLEIN, Rejane R. Inclusão e educação [recurso eletrônico]: conceitos e práticas. In: PROVIN, Priscila e KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e educação: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. São Leopoldo-RS. Ed UNISINOS, 2015.

LIMA, Igor M. M (org.). **Legislação sobre pessoa com deficiência**. 11<sup>a</sup>. ed. [S. l.: s. n.], 30/07 2024. 271 p. v. n.6. ISBN 978-85-402-1020-2. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/a1fb4c30-39b8-4e22-ad7a-09494802d230/full>. Acesso em: 5 set. 2024.

LIMA, Ana Luiza Faria. **Concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar: um estudo de práticas pedagógicas**. 2019. 60 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35250>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LIMA, A. M. **Porto Velho: de Guapindaia a Roberto Sobrinho (1914 a 2009)**. Porto Velho: IHG/IPARI, Primor, 2012.

LOCKMANN, Kamila e TRAVERSINI, Clarice Salete. A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar. **33<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Outubro de 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217--Int.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

LOPES, Alana. D. **A interação entre alunos com e sem deficiência na educação infantil na perspectiva do professor de educação física: Um modelo de intervenção na formação continuada**. 2020. 195 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.Presidente Prudente-SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194323>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. EPU, São Paulo, 1986.

MACHADO, R. A. **O processo de inclusão na educação infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul/RS**. 2022. 85p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS; 2022. 85 f. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25168/DIS\\_PPGPGE\\_2022\\_MACHADO\\_RA%c3%8dSSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25168/DIS_PPGPGE_2022_MACHADO_RA%c3%8dSSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 jun. 2023.

MACHADO, V. F. **Educação física, educação infantil e inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2019. 89 f. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19229/DIS\\_PPGEF\\_2019\\_MACHADO\\_VALES CA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19229/DIS_PPGEF_2019_MACHADO_VALES CA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 jun. 2023.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de

métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univale on-line**. vol. 20, n.35, 2014. p. 201-208.

MARTINS, Lígia Márcia e LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca-SP. 2018.

Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157210/Martins\\_CAF\\_me\\_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157210/Martins_CAF_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 10 jun. 2023.

MEIRA, Marisa E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, Marilda G. D; MEIRA, Marisa E. M. e TULESKI, Silvana C. **A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: EDUEM, 2011.

MENDES, A. S. **Práticas de subjetivação das professoras de educação especial operadas por discursos inclusivos**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS. 2021. Disponível em:

[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23987/DIS\\_PPGEDUCA%C3%87%C3%83O\\_2021\\_MENDES\\_ANG%C3%89LICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23987/DIS_PPGEDUCA%C3%87%C3%83O_2021_MENDES_ANG%C3%89LICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 jun. 2023.

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - PPGE/UNIR [2023]. Disponível em: <https://ppge.unir.br/homepage>. Acesso em: 24 maio 2023.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, Julia C. M. **A política educacional inclusiva na educação infantil: análise da rede municipal de ensino de Maricá/RJ**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2022. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/238329/moraes\\_jcm\\_me\\_prud.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/238329/moraes_jcm_me_prud.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Acesso em: 14 jun. 2023.

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Catalão, Catalão - GO, 2019. Disponível em:

<http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/bitstream/tede/9701/5/Disserta%20a7%20a30%20-%20Selma%20Soares%20do%20Nascimento%20-%202019.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

NASCIMENTO, Claudia P., SANTOS, Carlos. e SILVA, Maurício. Porto Velho a construção do espaço urbano de Rondônia (1980 a 2010). **Revista Geografar**. Curitiba, v.7, n.1, p. 20-52, jun./2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/22447>. Acesso em: 09 jun. 2021.

NETTO, J. P. **Introdução aos estudos de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64 f.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. UNESCO, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por). Acesso em: 01 jun. 2022. Acesso em: 01 jun. 2022.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, de 10 de junho de 1994. UNESCO, 1998. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/> Acesso em: 01 jun. 2022. Acesso em: 01 jun. 2022.

PACHECO, Thaíza Vieira. **A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum- Uberlândia-MG**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1383>. Acesso em: 10 out. 2022.

PACIFICO, Juracy M.; ARCANJO, Diana C. F; GUALBERTO, Madma, L. C. A formação de professores na Amazônia rondoniense: algumas aproximações. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 10, p.1-13, jan./dez., 2023. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/7417/483>

PACÍFICO, Juracy Machado. **Políticas públicas para a educação infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)**. 2010. 358 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101515/pacifico\\_jm\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101515/pacifico_jm_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 out. 2022.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L.M; ABRANTES, A. A. e FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados. 2016. cap. 3. p. 63-90.

PATTO, Maria Helena Souza. Direitos humanos e a atuação na educação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA Os direitos humanos na prática profissional dos psicólogos. Brasília, 2003. 26p.

PEREIRA, B. P.; BORBA, P. L. DE O.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais *na e para* a escola no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. e2072, 2021.

PERIN, Andréa E. Estimulação precoce: sinais de alerta e benefícios para o desenvolvimento. **Semestral Revista de Educação do Ideau**. vol. 5., n<sup>o</sup> 12 - Julho - Dezembro 2010. Disponível em: [https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/200046a1981e2d2dc7cb5be87eb02a52161\\_1.pdf](https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/200046a1981e2d2dc7cb5be87eb02a52161_1.pdf). Acesso em: 15 out. 2022.

PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2021. **A cidade**. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/17800/a-cidade>. Acesso em: 07 ag. 2021.

PORTO VELHO. **Lei Complementar nº 1000** de 07 de janeiro de 2025. Estabelece a Organização Básica dos Órgãos da Administração Direta e Indireta da Prefeitura Municipal de Porto Velho. Disponível em: <https://sapl.portovelho.ro.leg.br/ta/4755/text?print>. Acesso em 01 de agosto de 2025.

PORTO VELHO. **Lei nº 2.228** de 24 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação, do Município de Porto Velho para o decênio 2015/2024. Poder Executivo, Porto Velho-RO. Disponível em: <https://semed.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2021/11/36534/1637606947lei-pme-no-2228-dom-24-06-2015-publicado.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

PORTO VELHO, **Lei Complementar 360** de 04 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho - RO, e dá outras providências. Disponível em <https://sapl.portovelho.ro.leg.br/ta/61/text>. Acesso em: 03 set. 2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSi/UNIR [2024]. Disponível em: <https://mapsi.unir.br/homepage> [2024]. Acesso em 16 de jul. de 2025.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR –MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL - PPGEEDProf [2023]. Disponível em: <https://mepe.unir.br/homepage>. Acesso em: 24 mai. 2023.

PROVIN, Priscila. Políticas de inclusão e seus impactos na escola. In: PROVIN, Priscila e KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e educação: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. São Leopoldo-RS. Ed UNISINOS, 2015.

QUIRINO, Thais de Souza. **Alfabetização científica e a proposta para o ensino de ciências na educação infantil de Humaitá-AM**: aspectos da elaboração, formação e práticas dos professores. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2021. Disponível em:

[https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/THAIS\\_DE\\_SOUZA\\_QUIRINO\\_1563311824.pdf](https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/THAIS_DE_SOUZA_QUIRINO_1563311824.pdf). Acesso em: 27 abr. 2023.

REZENDE, Jaqueline O. **O viver dos beradeiros do Madeira Aspectos da identidade cabocla ribeirinha em Porto Velho**. 2013. 35p. Trabalho de conclusão do curso (Pós-Graduação em Mídia, Informação e Cultura) - Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo-SP, 2013.

RODRIGUES, Leiliane Soares. **As ações de formação continuada de professores da Educação Infantil, na perspectiva da inclusão na rede municipal de ensino de Uberlândia de 2008 a 2020**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36135>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 24 mai. 2023.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular de Rondônia – Educação Infantil**. Porto Velho-RO, 2020. Disponível em: [https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ENV\\_Referencial\\_RCRO\\_OFICIAL-PARA-O-PRESIDENTE-VILSON.pdf](https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ENV_Referencial_RCRO_OFICIAL-PARA-O-PRESIDENTE-VILSON.pdf). Acesso em: 22 nov. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de.; GUINDANI, José Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História e Ciências Sociais**. N. 1 – Jul. 2009.

SANTOS, Tatiane, A.; SANTOS, Handerson S.; MASCARENHAS, Nildo B.; MELO, Cristina Maria M. O materialismo dialético e a análise de dados quantitativos. **Texto Contexto Enferm**, v. 27, n.04, p. e0480017,2022.

SANTOS, Isabelle S. **A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21018/1/IsabelleSercundesSantos\\_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21018/1/IsabelleSercundesSantos_Dissert.pdf). Acesso em: 23 abr. 2023.

SANTOS, Marcela Regina Stein dos. **Acessibilidade e educação de surdos na perspectiva da inclusão em duas escolas estaduais do cone sul de Rondônia**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4186>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SANTOS, Marina Santana. **Educação e inclusão: os resultados de um curso de LIBRAS nas relações comunicativas entre estudantes surdos e ouvintes**.

2019.128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2019. Disponível em:  
[https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/DISSERTA\\_\\_O\\_\\_MARINA\\_1446052007.pdf](https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/DISSERTA__O__MARINA_1446052007.pdf). Acesso em: 23 abr. 2023.

SANTOS, Regiane Caris dos. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física e os desafios da inclusão de estudantes público alvo da educação especial-PAEE**: uma proposta de inclusão. Porto Velho/RO. 2019. 90 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2019. Disponível em:  
[https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/DISSERTA\\_\\_O\\_\\_REGIANE\\_98670237.pdf](https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/DISSERTA__O__REGIANE_98670237.pdf). Acesso em: 23 abr. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED. Departamento de Políticas Educacionais. **Ofício 575/2024/DIEB/DPE/SEMED**. Porto Velho: SEMED, 18 de dezembro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Fluxograma 2023**. Disponível em:  
<https://semed.portovelho.ro.gov.br/uploads/editor/images/Fluxograma%20Atual.png>. Acesso em: 25 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Departamento de Políticas Educacionais. **Ofício 3139/2022/DIEB/DPE/SEMED**. Porto Velho: SEMED, 04 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. **Escolas Rurais 2021**. 2023 a. Disponível em:  
<https://semed.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2021/08/40155/1629991593escolas-rurais-atualizada-julho-21.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Escolas Zona Urbana 2021**. 2023b  
<https://semed.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2021/08/40155/1629991562escolas-urbanas-atualizada-julho-21.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO ORCAMENTO E GESTAO DE PORTO VELHO - SEMPOG. **Evolução da Mancha urbana**: Porto Velho 1976-2019. 2022. Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão ; Rosália Maria Passos da Silva (Coord.) – Porto Velho, RO: SEMPOG, 2022. 75p. Disponível em:  
<https://sempog.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2023/03/51412/1678370157evolucao-da-mancha-urbana-porto-velho1976-2019.pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2023.

\_\_\_\_\_. **Mapa de Distritos e localidades**. 2018. Disponível em:  
<https://sempog.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2018/02/25882/1518023160mapa-distritos-e-localidades.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SEHN, Amanda Shcoffel. **Grupos de discussão de trabalho na educação infantil e na educação inclusiva**: um espaço de reflexão e cuidado para educadoras. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2020. Disponível em:  
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/221705>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SENA, Dalila Maitê Rosa. **Infância, corpo e movimento: uma intervenção com crianças da educação infantil**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4184>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SHUARE, Marta. (1990). **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscu: Progreso, 1990.

SILVA, Marijane Siqueira da. Aspectos historiográficos da educação na cidade de Porto Velho-RO (1910-1930). **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-24, jan./dez. 2020.

SILVA, Maciel Cristiano da. **Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão**. 2019. 271f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10297>. Acesso em: 09 jun. 2023.

SILVA, Cristiane P. **"Eu não fui formada pra isso": representações sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s)**. 2018. 405p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1081070>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SILVA, Helen Maciel. **Educação infantil no/do campo: práticas pedagógicas no contexto da Escola Municipal Professor Edson Lopes de Ji-Paraná/RO**. Porto Velho, RO. 2018. 147p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018. Disponível em: [https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/TCFCvers\\_ofinal\\_Defesa\\_Helen\\_454876612.pdf](https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/TCFCvers_ofinal_Defesa_Helen_454876612.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

SOUTO, Márcia Jerônimo de. **Cultura escolar e inclusão na educação infantil: um estudo em uma escola de aplicação**. 2021. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44810>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOUZA, Elizângela Aparecida. **Evasão e desafio da inclusão da pessoa com deficiência no Instituto Federal de Rondônia IFRO campus Porto Velho Zona Norte**. Porto Velho/RO. 2022. 79p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho-RO, 2022. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/4098/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SOUZA, Alice Cristina S. L. M. Do conceber ao agir – Os desafios na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino Profissional Técnico e Tecnológico. 2019. 179f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2019. Disponível em:

[https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/DISSERTA\\_\\_O\\_\\_ALICE\\_743174231.pdf](https://mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/DISSERTA__O__ALICE_743174231.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

SOUZA, C. T. R. de; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 279–292, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sxPMLY5ZBTgWMJVfkdsGQdP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOUZA, V. A. de. **Rondônia, uma memória em disputa**. 2011. 192 f. Tese Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis-SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103127>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOUZA, Ruth C.C.R; MAGALHÃES, Solange M. O.; SGUAREZZI, Nilza de O. A questão metodológica e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre professores(as) pelo na região Centro-Oeste/Brasil. **R. Educ. Pública**, Cuiabá, v. 43, n.1, p. 379-393, maio/ago, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, na 8, n 16, jul/dez 2006. P 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 nov. 2024.

TEIXEIRA, Kétilla Batista da Silva. **Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior no município de Porto Velho/RO**: uma análise histórico-cultural. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/KETILA%20BATISTA%20DA%20SILVA%20TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

TEIXEIRA, Marcos A. D. Arigós em Porto Velho: a construção da ordem e da estratificação social a partir da violência institucionalizada pelo Estado. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v.9, n.18, jul./dez.2020 Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/11180/7631> Acesso em: 28 fev. 2023.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na trans-formação da realidade**. 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf). Acesso em: 10 fev. de 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO e FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL (org). **Educação Já – Política Nacional Intersetorial para a primeira infância, 01 de março de 2019**. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/politica-nacional-intersectorial-primeira-infancia/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

TOLEDO, C. A. A., MÁXIMO, M. A. e NETTO, J. A educação em Porto Velho (RO) um panorama de 1930 a 1945. **XIII Colóquio Nacional VI Colóquio Internacional**

**do Museu Pedagógico UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 15 a 18 de outubro de 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8536/8203>. Acesso em: 10 fev. de 2023.

TORQUES, Ricardo. **Estatuto da pessoa com deficiência esquematizado (Lei 13.146/2015)**. Disponível em: <https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-esquematizado/> Acesso em: 20 mar. 2022.

TULESKI, Silvana C. Luria e uma nova proposta para se conceber o desenvolvimento humano. In: SOUZA, Marilene P. R.; BEATÓN, Guilherme A.; BRASILEIRO, Tania S. A., e SHIMA, Sônia M. (org). **Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: interfaces Brasil – Cuba**. Maringá: EDUEM, 2018.

TULESKI, S. C e EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento do psiquismo: atividade dominante e a formação das funções psicológicas superiores. In: MARTINS, L.M; ABRANTES, A. A. e FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados. 2016.

United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF). **For every child: Seen, counted, included**. Using data to shed light on well-being of children with disabilities. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/> Acesso em: 01 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 01 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). **Guia para a elaboração e apresentação da produção acadêmica da Ufopa**. Organizado por SANTOS, Creuza Andréa Trindade dos e CHAVES, Mayco Ferreira. Santarém-PA: UFOPA: 2. ed., rev. e atual. – Santarém: UFOPA, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos da Defectologia**. Madri – Espanha, Visor Dist., 1997.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Proposições**, v. 30, p. e20170011, 2019.

VITTA, F. C. F. D.E et al. A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 619–636, out. 2018.

VIVENDOBAURU.COM.BR. **Quanto vale mil réis?** 19 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.vivendobauru.com.br/quanto-vale-mil-reis-em-reais/> Acesso em: 27 fev. 2023.

ZAVAREZE, T. E. **A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão**, UFSC, Brasil; 2009. Disponível em: [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt), O portal dos psicólogos. Acesso em: 18 fev. 2022.

**APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES**

À Sra.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO – SEMED**

Prezado (a) Senhor (a),

O curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará – Polo Santarém/Associada Universidade Federal de Rondônia e tem em seu currículo a elaboração de uma onde o profissional realiza uma pesquisa, a fim de elaborar sua tese.

Diante do exposto, solicitamos dessa conceituada instituição a autorização para que **DIANA CAMPOS FONTES ARCANJO** ([fontesarcajodiana@gmail.com/99270-3612](mailto:fontesarcajodiana@gmail.com)) realize sua pesquisa intitulada: **INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO E A NOVA DEFECTOLOGIA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES** que tem como objetivo **compreender os processos de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil, em Porto Velho-RO**, orientada pela Prof. Juracy M. Pacífico da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, entendendo que ao participar deste estudo a escola permitirá que a pesquisadora realize observações, entrevistas, análise de documentos e roda de conversa com técnicos da área de Educação Infantil, Educação Especial, Gestão de Pessoas e Formação Continuada, mediante a devida autorização dos mesmos.

Salientamos que a instituição tem liberdade de recusa na participação e ainda de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo e sempre que for necessário, poderá pedir mais informações sobre o andamento da pesquisa.

Informamos também que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 466/2012, Resolução nº 510/2016 e demais normativas do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, que somente a pesquisadora. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para a realização da pesquisa.

Atenciosamente,

Porto Velho (RO), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

**DIANA CAMPOS FONTES ARCANJO**  
Pesquisadora

**APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS PARTICIPANTES**

À Sra. \_\_\_\_\_

Diretor (a) \_\_\_\_\_

Prezado (a) Senhor (a),

O curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará – Pólo Santarém/Associada Universidade Federal de Rondônia e tem em seu currículo a elaboração de uma onde o profissional realiza uma pesquisa, a fim de elaborar sua tese.

Diante do exposto, solicitamos dessa conceituada instituição de ensino autorização para que **DIANA CAMPOS FONTES ARCANJO** possa realizar sua pesquisa intitulada: **INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO E A NOVA DEFECTOLOGIA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES** que tem como objetivo **compreender os processos de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil, em Porto Velho-RO**, nesta escola, entendendo que ao participar deste estudo a escola permitirá que a pesquisadora realize observações, entrevistas, análise de documentos e roda de conversa aos professores de sala de aula de Sala de Recurso, professor de Sala de Aula de Educação Infantil e Coordenador Pedagógico/Orientador Educacional mediante a devida autorização dos mesmos.

Salientamos que a instituição tem liberdade de recusa na participação e ainda de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo e sempre que for necessário, poderá pedir mais informações sobre o andamento da pesquisa.

Informamos também que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 466/2012, Resolução nº 510/2016 e demais normativas do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, que somente a pesquisadora. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para a realização da pesquisa.

Atenciosamente,

Porto Velho (RO), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

**DIANA CAMPOS FONTES ARCANJO**

Pesquisadora

**APÊNDICE C – TCLE ADULTOS (TECNICO SEMED, TÉCNICO ESCOLA,  
PROFESSOR DE SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E CUIDADOR)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOPA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
(TECNICO DA SEMED, PROFESSOR E CUIDADOR, PROFESSOR DE AEE EM SEM,  
ORIENTADOR E SUPERVISOR)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada **INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO E A NOVA DEFECTOLOGIA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável **DIANA CAMPOS FONTES ARCANJO** através do telefone: **(69) 99270-3612** ou através do e-mail **fontesarcajodiana@gmail.com**. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101-4926 ou pelo email: cep@ufopa.edu.br.

**1. Justificativa, objetivos e procedimentos.**

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de se conhecer de forma objetiva a forma que o processo de inclusão nas Escolas de Educação Infantil tem acontecido na cidade de Porto Velho e relacionar com uma propositiva de desenvolvimento e teoria de ensino e aprendizagem. Ela se justifica pelo crescente acesso das crianças com deficiência nas escolas, porém depois de se matricularem, para permanecerem na escola existem várias dificuldades e desafios. Esta pesquisa quer conhecer o que temos e o que falta para que essas crianças tenham uma educação de qualidade. Mostrar isso, pode contribuir bastante para que isso aconteça.

O objetivo deste projeto é compreender os processos de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil, em Porto Velho-RO. Para a coleta de dados será utilizado análise de documentos (leis, relatórios, documentos, formulários da escola) observação (em sala de aula e na escola) , entrevista gravada em áudio (com professores de Sala de Recursos, coordenadores pedagógicos ou orientadores das escolas que não possuem Sala de Recursos, técnicos da Secretaria Municipal de Educação) e roda de conversas com registros fotográficos (mesmas pessoas que forem entrevistadas)

## **2.Desconfortos, riscos e benefícios**

Para os participantes da pesquisa existe um desconforto relacionado ao entrar em contato com a temática. E os riscos inerentes a você, participante, ocasionar em algum grau mínimo apreensão, cansaço, aborrecimento ao evocar lembranças de situações vivenciadas que ocasionam sofrimento, podendo causar modificação de humor ao respondente e ou apresentar um quadro emocional abalado devido estar vulnerável às adversidades do processo inclusivo.

Os benefícios oriundos de sua participação e socialização há possibilidades de se promover melhorias nos processos de inclusão das crianças na Educação Infantil, sendo indiretos para os profissionais pela melhoria de condições de trabalho e direto para as crianças na melhoria de seus processos educativos.

## **3.Forma de acompanhamento e assistência:**

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado na Clínica Escola de Psicologia da Universidade Associada (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA), e/ou ao CAPSI.

## **4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo**

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo

sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

### **5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos**

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

#### **Para participantes maiores de 18 anos:**

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada **INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO E A NOVA DEFECTOLOGIA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES**, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

Porto Velho, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura  
Diana Campos F.Arcanjo

\_\_\_\_\_  
Assinatura  
Técnico SEMED

**Obs.: 1 - O TCLE deverá estar assinado e rubricado em todas as páginas pelo responsável pela pesquisa quando for entregue para submissão do CEP.  
Obs.: 2 - Cabe ao pesquisador adequar o presente termo à sua pesquisa.  
Leia atentamente a Resolução CNS 466/201**

## **APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOPA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Para participantes menores de 18 anos (crianças e adolescentes) ou pessoas com transtorno ou doença mental ou em situação de substancial diminuição em sua capacidade de decisão**

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, responsável legal pelo (a) \_\_\_\_\_ autorizo sua participação no estudo intitulado \_\_\_\_\_ desde que o (a) mesmo (a) aceite de forma livre e espontânea, e que possa se retirar a qualquer momento.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar desta pesquisa acima descrita.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante  
(quando possível)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1/TÉCNICO SEMED**

- 1- Na sua opinião como vem funcionando a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Velho?
- 2- Como a Secretaria vem administrando o crescente número de matrículas com acessibilidade e formação de pessoal?
- 3- Como você poderia explicar a situação de escolas com crianças incluídas no Atendimento Educacional Especializado? E quais providências a Secretaria toma nessa direção?
- 4- Qual suporte e serviços de apoio a Secretaria oferece atualmente de acordo com o PME?
- 5- Há algum tipo de parceria estabelecida com as instituições especializadas como APAE, AMA, Pestalozzi ou outros?
- 6- No momento qual a parceria vigente entre a SEMED, e as Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social e Família em favor das crianças com deficiência na Educação Infantil?
- 7- Existe alguma outra articulação intersetorial ou parceria estabelecida com órgãos fiscalizadores como Conselhos de Direito da Pessoa com Deficiência, Conselho de Direito da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Tribunais de Conta entre outros?
- 8- Como acontece o acompanhamento das escolas com alunos inclusos e qual suporte oferecido pela mantenedora através deste setor?
- 9- Vocês acham que este suporte é suficiente?
- 10- Na sua opinião as Escolas de Educação Infantil estão preparadas fisicamente (acessibilidade) para o processo de inclusão das crianças com deficiência?
- 11- Qual o tipo de suporte e apoio é dado às crianças, seus familiares e aos profissionais que a ela atende?
- 12- Existe previsão de formação específica para o Orientador Educacional para orientar os pais destas crianças quanto a necessidade da Estimulação Precoce?
- 13- Existe algum tipo de serviço de suporte psicológico para os pais, professores e profissionais que atuam com esta demanda?
- 14- Os professores de Salas de Recursos possuem algum tipo de comunicação, formação ou orientação específica, bem como os cuidadores?

- 15-Na sua concepção as crianças com deficiência ao terem acesso ao ensino regular elas conseguem permanecer e acessar um processo educativo de qualidade?
- 16-As crianças com deficiência alunas da rede municipal conseguem ter o acesso à saúde que necessitam: diagnósticos, a atendimentos médicos e terapias necessárias para o quadro de cada uma delas?
- 17-As crianças que precisam de benefício (BPC) conseguem facilmente acessar, há alguma contribuição da escola nesse sentido?
- 18-Na sua opinião o processo inclusivo prossegue quando os alunos concluem os Anos Iniciais?
- 19-Quais as principais demandas e atividades que ainda não aconteceram, mas estão previstas para que o processo de inclusão na Educação Infantil possa se efetivar de forma mais efetiva?
- 20-Quais os principais avanços e retrocessos da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva?
- 21-Existe nas divisões da SEMED alguma articulação ou planejamento coletivo do setor de Educação Infantil com o setor de Educação Especial?
- 22-Existe perspectiva de ampliação do serviço de AEE nas Escolas de Educação Infantil?

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2/PROFESSOR DE AEE EM SRM**

- 1- Na sua opinião como vem funcionando a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Velho?
- 2- Como a escola vem administrando o crescente número de matrículas de crianças com deficiência e a necessidade de AEE em SRM?
- 3- Você efetua atendimento a crianças apenas desta escola ou de escolas vizinhas? Existe alguma diferença nos resultados?
- 4- Além do AEE em SRM existe algum tipo de atendimento provido pela SEMED?
- 5- Se exceder a demanda diante dos horários disponíveis, qual procedimento indicado pela SEMED?
- 6- É repassado para vocês a perspectiva de implantação de SRM nas escolas vizinhas?
- 7- Qual suporte e serviços de apoio que a Secretaria oferece atualmente para a atuação de vocês e dos professores com alunos inclusos?
- 8- Quais as principais demandas dos alunos matriculados nesta SRM?
- 9- Além do AEE, os alunos frequentam algum outro serviço de Estimulação Precoce ou terapia necessária para cada caso?
- 10- Qual o papel dos técnicos e gestores da escola junto aos alunos e familiares de alunos inclusos?
- 11- Existe alguma articulação de atuação entre o professor de AEE, professor de sala de aula e cuidador?
- 12- Esta SRM é adaptada para Educação Infantil ou também contempla crianças matriculadas no Ensino Fundamental?
- 13- Os atendimentos são predominantemente individuais ou coletivos? Quais os critérios?
- 14- Os materiais desta sala são adequados para faixa etária de Educação Infantil?
- 15- Na sua opinião as Escolas de Educação Infantil estão preparadas fisicamente (acessibilidade) para o processo de inclusão das crianças com deficiência?
- 16- Qual o tipo de suporte e apoio é dado às crianças, seus familiares e aos profissionais que a ela atende?
- 17- Existe algum tipo de parceria com psicólogos da Rede Municipal no processo de AEE e inclusão?

- 18-Os professores de Salas de Recursos da Rede Municipal possuem algum tipo de comunicação coletiva, formação ou orientação específica, bem como os cuidadores?
- 19-Na sua concepção as crianças com deficiência ao terem acesso ao ensino regular elas conseguem permanecer e acessar um processo educativo de qualidade?
- 20-O serviço de AEE contribui no processo de escolarização?
- 21-As crianças com deficiência alunas da rede municipal conseguem ter o acesso à saúde que necessitam: diagnósticos, a atendimentos médicos e terapias necessárias para o quadro de cada uma delas?
- 22-As crianças que precisam de benefício (BPC) conseguem facilmente acessar, há alguma contribuição da escola nesse sentido?
- 23-Na sua opinião o processo inclusivo prossegue quando os alunos concluem os Anos Iniciais?
- 24-Estes alunos prosseguem no AEE nos Anos Iniciais, e o fazem de forma contínua?
- 25-Quais as principais demandas e atividades que ainda não aconteceram, mas estão previstas para que o processo de inclusão na Educação Infantil possa se tornar mais efetiva?
- 26-Na sua opinião que tipo de ação contribuiria para a inclusão das crianças do EI, tanto no âmbito da escola quanto da Rede Municipal?
- 27-Considerando o AEE e a inclusão das crianças na Rede, na sua opinião quais os avanços e retrocessos desse processo?

**APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA 3 /ORIENTADOR OU  
COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM  
ALUNOS INCLUSOS SEM AEE EM SRM**

- 1- Na sua opinião como vem funcionando a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Velho?
- 2- Como a escola vem administrando o crescente número de matrículas de crianças com deficiência e a necessidade de AEE em SRM?
- 3- Você encaminha as crianças com deficiência desta escola a escolas vizinhas que possua AEE em SRM? Existe alguma diferença nos resultados?
- 4- Existe a perspectiva de implantação de SRM nesta escola? Como anda a situação?
- 5- Qual suporte e serviços de apoio que a Secretaria oferece atualmente para a atuação de vocês e dos professores com alunos inclusos?
- 6- Quais as principais demandas dos alunos com deficiência?
- 7- Os alunos frequentam algum outro serviço de Estimulação Precoce ou terapia necessária para cada caso?
- 8- Qual o seu papel junto aos alunos e familiares de alunos inclusos?
- 9- Existe alguma articulação entre você, o professor de sala de aula e o cuidador?
- 10- Na sua opinião as Escolas de Educação Infantil estão preparadas fisicamente (acessibilidade) para o processo de inclusão das crianças com deficiência?
- 11- Qual o tipo de suporte e apoio é dado às crianças, seus familiares e aos profissionais que a ela atende?
- 12- Existe algum tipo de parceria com psicólogos da Rede Municipal em relação a inclusão de crianças com deficiência?
- 13- Você possui algum tipo de comunicação coletiva, formação ou orientação específica, bem como os cuidadores?
- 14- Na sua concepção as crianças com deficiência ao terem acesso ao ensino regular elas conseguem permanecer e acessar um processo educativo de qualidade?
- 15- As crianças com deficiência alunas da rede municipal conseguem ter o acesso à saúde que necessitam: diagnósticos, atendimentos médicos e terapias necessárias para o quadro de cada uma delas?
- 16- As crianças que precisam de benefício (BPC) conseguem facilmente acessar, há alguma contribuição da escola nesse sentido?

- 17-Na sua opinião o processo inclusivo prossegue quando os alunos concluem os Anos Iniciais?
- 18-Quais as principais demandas e atividades que ainda não aconteceram, mas estão previstas para que o processo de inclusão na Educação Infantil possa se tornar mais efetiva?
- 19-Na sua opinião que tipo de ação contribuiria para a inclusão das crianças de EI, tanto no âmbito da escola quanto da Rede Municipal?
- 20-Considerando a inclusão das crianças na Rede Municipal, na sua opinião quais os avanços e retrocessos desse processo?

## APÊNDICE H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

### Ambiente

- 1- Estrutura física da escola e acessibilidade (planejamento ou provisão), aspectos do terreno e prédio, divisão das salas de aula, SRM, acessibilidade nos banheiros professores e alunos)
- 2- Existe algum tipo de decoração e acessórios prediais acessíveis (em sinais, libras, sinal luminoso para surdos, piso tátil no interior da escola)?

### Econômico-Social

- 1- Qual a população e comunidade da escola?
- 2- Quais as principais demandas em relação à inclusão nos últimos cinco anos?
- 3- Como a escola reage a críticas, solicitações e sugestões da comunidade?
- 4- Como se distribuem os alunos com deficiência nas turmas?
- 5- Quais os estereótipos usados?
- 6- Esta escola atende especificamente a algum tipo de deficiência, como se fosse em sistema de polo de especialidade?

### Ambiente Humano

- 1- De que os professores se queixam ou enaltecem em relação à inclusão?
- 2- Existe alguma forma de avaliar os alunos da Educação Infantil, e de que forma os alunos com deficiência participam desse processo e seus resultados são explicados?
- 3- Existe distinção entre o processo inclusivo em outro momento ou em momento futuro?
- 4- As crianças com deficiência participam de todas as atividades, em todo o período de aula?
- 5- As crianças participam das aulas?
- 6- Como são tratadas pelos professores e profissionais?

### Quadro Pessoal

- 1- Quais as diferentes categorias profissionais que atuam na escola?
- 2- Quais as tarefas dos especialistas em formação ou habilitação específica?
- 3- Há algum grau hierárquico?

- 4- Qual a formação recebida para atuar com crianças com deficiência?
- 5- O que os profissionais pensam desse tipo de trabalho?
- 6- O que no geral se pensa dos alunos e familiares de alunos inclusos?
- 7- Existe algum tipo de atividades extra-curriculares?
- 8- Existe algum tipo de suporte para alunos, familiares e profissionais?

#### Administrativo

- 1- Há quanto tempo gestão e histórico institucional de inclusão?
- 2- Qual a sua posição sobre o processo inclusivo, avanços e retrocessos?
- 3- Como funciona a implementação de mudanças políticas?
- 4- Como funciona a provisão de profissionais e serviços especializados?
- 5- Como o administrador é visto pelos profissionais, responsáveis e comunidade na questão inclusiva?
- 6- Existem variações na turma, e critérios específicos de inclusão?
- 7- Como é a responsabilização do gestor no processo inclusivo?
- 8- Na sua concepção qual a diferença no processo inclusivo da Educação Infantil e Ensino Fundamental?
- 9- As queixas dos profissionais são endereçadas a quem, e são registradas?
- 10- Os pais e técnicos da SEMED têm acesso a esse registro?

#### Pais/Responsáveis

Os pais são consultados nas decisões em relação às crianças com deficiência?

- 1- Qual a comunicação que existe entre a escola e a família?
- 2- Qual o papel da Associação de Pais nesse sentido?
- 3- Como se lida com as queixas dos pais?
- 4- Existe algum tipo de formação ou material norteador na prática com as famílias?
- 5- Existe algum tipo de serviço oferecido de suporte aos pais?

#### Ambiente de Aprendizagem

- 1- Há interação entre os alunos inclusos?
- 2- Salas são espaçosas ou não?
- 3- As crianças participam de todas as atividades?
- 4- Qual o papel do cuidador?

- 5- As crianças inclusas têm seus interesses contemplados?
- 6- Há algum suporte no planejamento docente com alunos inclusos?
- 7- Nas salas de aula o número de alunos é o mesmo quando há alunos inclusos?
- 8- Quais materiais são adaptados de acordo com a deficiência?
- 9- Quem é o responsável pela adaptação do material?
- 10-As crianças inclusas participam das tarefas e atividades distribuídas entre os alunos, de que forma?
- 11-As crianças inclusas seguem as mesmas regras das demais, tanto em relação a alguma eventual recompensa ou disciplina?
- 12- Como acontece a interação entre as crianças? Há algum trabalho desenvolvido em sala ou na escola para que ele ocorra de forma adequada?

## ANEXO I- Parecer do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO E A NOVA DEFECTOLOGIA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

**Pesquisador:** DIANA CAMPOS FONTES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 64128222.2.0000.0171

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Oeste do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.764.584

**Apresentação do Projeto:**

Utilizaremos do método materialismo histórico-dialético para a pesquisa, visto que o objetivo deste projeto é compreensão da inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil em Porto Velho. Para a coleta de dados, utilizaremos como os instrumentos a entrevista semiestruturada com professores, coordenadores pedagógicos/orientadores educacionais e técnicos da SEMED, análise documental de legislações e documentos escolares que se referem a inclusão, observação das instituições escolares e roda de conversa com os entrevistados permitir também que se dialogue sobre as questões levantadas na pesquisa.

**Objetivo da Pesquisa:**

compreender os processos de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil, em Porto Velho-RO;

**Objetivos Específicos**

- levantar informações sobre a inclusão das crianças com deficiência em Porto Velho;
- conhecer e quantificar os serviços de suporte disponibilizados pela rede municipal;
- compreender os avanços e desafios da inclusão escolar em Porto Velho; conhecer o suporte e interlocução acessível às instituições e familiares com as políticas públicas de Saúde e Assistência Social;
- discutir processos de inclusão na Educação Infantil, possibilidades e desafios.

Endereço: Rua Vere Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03  
Bairro: São CEP: 68.040-258  
UF: PA Município: SANTAREM  
Telefone: (032) 101-4024 E-mail: cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA**



Continuação do Parecer: 5.704.504

Justificativa de Ausência	TCLEprofSRMORIENTADORECOORD ADOR.doc	14/11/2022 20:39:15	DIANA CAMPOS FONTES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERAI/RESPONSAVEIS.doc	14/11/2022 20:39:02	DIANA CAMPOS FONTES	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEP2AVERSAO1411.docx	14/11/2022 20:36:20	DIANA CAMPOS FONTES	Acelto
Folha de Rosto	FOLHADERO8TO0911.pdf	14/11/2022 20:35:07	DIANA CAMPOS FONTES	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	09/10/2022 16:40:32	DIANA CAMPOS FONTES	Acelto
Declaração de Pesquisadores	TCUD.docx	09/10/2022 16:38:53	DIANA CAMPOS FONTES	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.docx	09/10/2022 16:21:31	DIANA CAMPOS FONTES	Acelto
Declaração de concordância	AUTORIZACOESINSTITUICOESAS/SIN ADAS.pdf	09/10/2022 16:18:48	DIANA CAMPOS FONTES	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTAREM, 18 de Novembro de 2022

Assinado por:  
Flavia Garcez da Silva  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03  
Bairro: Selá CEP: 68.043-268  
UF: PA Município: SANTAREM  
Telefone: (03)2101-4024 E-mail: cep@ufopa.edu.br