



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15805 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT15 - Educação Especial

PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eleusa Maria Passos Tenório - UFAL - Universidade Federal de Alagoas

Elisangela Leal de Oliveira Mercado - UFAL - Universidade Federal de Alagoas

PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta da pesquisa de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, na linha de pesquisa em Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico, intitulada ***Práticas de Educação Especial na Educação Infantil: o atendimento educacional especializado na creche e pré-escola.***

A luta em prol da Educação Infantil como direito fundamental da criança e sua família tem impactado no aumento de matrículas de bebês e crianças com deficiências em creches e pré-escolas. Segundo dados do Censo Escolar, na série histórica 2019 a 2023, no último ano houve um acréscimo de 193% nas matrículas de bebês com deficiências em creche e de 151% de crianças com deficiências na pré-escola (INEP, 2024). O interesse pela temática apareceu ao observarmos o aumento gradual de bebês e crianças com deficiência nos sistemas de ensino e a carência de estudos sobre a natureza da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em creche e pré-escola.

Partindo da hipótese de que o AEE deve assegurar o acesso ao currículo escolar e que, na Educação Infantil o currículo acontece no cotidiano por meio da articulação entre as experiências e saberes dos bebês e crianças, e os conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo; questionamos se

o modelo de AEE do Ensino Fundamental realizado, basicamente, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) atende as necessidades dos bebês e crianças com deficiência da Educação Infantil? Será que o AEE desenvolvido em creches e pré-escolas está em consonância com os pressupostos identitários da Educação Infantil, disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010)? Tais questionamentos geram inquietações tanto do ponto de vista teórico, quanto prático, a medida em que provocam a necessidade de estudos da Educação Especial à luz da Pedagogia das Infâncias.

O objetivo desse estudo consiste em compreender que práticas pedagógicas a professora da Educação Especial têm desenvolvido em instituições de Educação Infantil, durante a oferta do AEE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em Estudo de Caso, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) pertencente a rede municipal de ensino de Maceió-AL. A coleta de dados envolve entrevista não estruturada, observações da prática pedagógica da professora de Educação Especial em SRM, roda de conversas e a análise dos documentos norteadores da Educação Especial no município de Maceió. A utilização de vários instrumentos metodológicos possibilitou a adoção da triangulação de dados como recurso necessário a análise dos dados coletados nesta pesquisa

Durante a pesquisa realizamos uma revisão de literatura, baseada nas produções científicas dos últimos dez anos e o resultado alcançado aponta o número reduzido de pesquisas sobre a Educação Especial na Educação Infantil em comparação com o universo de estudos sobre o AEE no Ensino Fundamental. O diálogo com as produções e discussões da Educação Infantil tornou-se necessário para compreendermos a especificidade da atividade pedagógica-educacional das creches e pré-escolas e, assim, repensar o papel do AEE.

A relevância dessa pesquisa consiste em oportunizar um debate sobre a prática pedagógica da Educação Especial na Educação Infantil, rompendo com o desenvolvimento da prática de AEE baseada no modelo médico-terapêutico, na estimulação precoce e na transferência do AEE desenvolvido no Ensino Fundamental para bebês e crianças pequenas. O diálogo necessário entre Educação Especial e Educação infantil visa assegurar o direito à educação para crianças desde bebês com deficiência em creches e pré-escolas inclusivas. Portanto é urgente estudos que problematizem o papel da Educação Especial em creches e pré-escolas, abrindo espaço para a compreensão das infâncias e uma visão de criança como sujeito de direito, criativa, potente, curiosa, protagonista, rica de inúmeras linguagens e produtora de cultura.

2 ESTUDO DE CASO

Após os estudos preliminares e a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAL (CAEE n.º 661922.4.0000.5013) iniciamos a pesquisa no CMEI. O estudo de caso é uma forma particular de estudo e não um método específico de pesquisa, desta forma classificamos nosso estudo como instrumental, uma vez que buscamos entender como o AEE está funcionando no cotidiano da instituição lócus da pesquisa.

A escolha do local para realização do estudo de caso deu-se, com o levantamento das instituições municipais de educação infantil que ofertavam o AEE, a partir de visitas à Coordenadoria Geral de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL. Após observarmos aspectos como localização, horário de funcionamento do AEE, presença de professora da Educação Especial e aceitação do projeto pela direção, escolhemos um Centro de Educação Infantil que atende exclusivamente à primeira etapa da educação básica, localizado em um bairro de periferia com 18 crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE), matriculadas em 2023.

2.1 Coleta de dados

Durante o período de coleta de dados ocorreram primeiramente dois encontros para a realização da entrevista com a professora de Educação Especial. Para Souza et al. (2005), a entrevista não estruturada exige uma maior preparação por parte do entrevistador para que consiga colocar questões que facilitem o entrevistado a se colocar. Nesse sentido, foi pensado previamente um roteiro aberto com os temas que deveriam ser conversados durante os encontros e nos preocupamos com o desvelo e a forma como abordar as questões. Durante as entrevistas foi mencionada a existência de um Caderno com todas as orientações que a professora precisava para atuar na SRM, uma vez que as formações continuadas ainda não estavam ocorrendo sistematicamente. Esse documento norteador, intitulado “Caderno de Orientações Pedagógicas – Volta às Aulas para Crianças/Estudantes PAEE”, foi elaborado pela equipe técnica pedagógica da Coordenadoria Geral de Educação Especial da SEMED/Maceió e foi objeto de análise documental que resultou em mais um capítulo de nossa dissertação.

Outro dado relevante colhido durante a entrevista diz respeito a quantidade de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Segundo a professora, das 18 crianças matriculadas na Educação Especial, 14 eram consideradas autistas na percepção dela, no entanto apenas duas crianças possuíam diagnóstico de TEA. Segundo a professora, as crianças sem diagnóstico possuíam característica como atraso na fala, choravam muito e não interagem bem com as outras crianças. Ressaltamos aqui que muitas dessas crianças tinham de 2 a 3 anos de idade e estavam frequentando a escola pela primeira vez, e no momento das entrevistas só

havia se passado três semanas letivas. A necessidade de diagnosticar através de características preconcebidas sobre autismo presentes na fala da professora nos remete a um modelo médico de deficiência que, segundo Carvalho (2014), traz um olhar pontual e determinista ao se basear nas lesões que levam à deficiência, dando ênfase na patologia como fator limitador do sujeito.

Após os encontros destinados à entrevista, foram estabelecidas duas visitas ao CMEI para observar a prática da professora em SRM. O primeiro momento foi destinado a observação do atendimento de duas crianças, e o outro a observação de uma entrevista com a família.

A observação do AEE com as crianças ocorreu em um momento em que a professora utilizava um modelo de avaliação disponível nos documentos anexos do Caderno de Orientações Pedagógicas fornecido pela SEMED/Maceió. Nesse momento, a professora relatou que uma das crianças supostamente teria TEA e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e que já havia sugerido à família que procurasse uma instituição para fechar diagnóstico, pois a criança era muito agitada, não sabia compartilhar brinquedos, mas que aprendia rápido, o que segundo ela, poderia ser uma alta-habilidade, característica que ela considerava ser também de TEA. A outra criança era mais calma e demandava mais tempo para a realização das tarefas solicitadas, mas também foi sugerido que tinha TEA, pois não verbalizava muito e não interagia, normalmente necessitando da mediação do adulto e, como era novata na escola, pois só havia três semanas de aula, ainda não havia conseguido falar com a família a fim de encaminhar para buscar diagnóstico.

O segundo momento de observação ocorreu em uma entrevista com a família, em que a professora seguia um roteiro de perguntas, também disponibilizados nos anexos do documento norteador. Observamos que a mãe entrevistada possuía escolarização e conhecimento sobre TEA, pois tinha um filho mais velho já diagnosticado e acatou a sugestão da professora em buscar fechar o possível diagnóstico de TEA em sua filha mais nova.

Mais uma vez percebemos uma predominância da concepção de deficiência baseada no modelo médico ao observarmos a frequência de termos, como diagnóstico, TEA e autismo na fala da professora que desconsiderava fatos relevantes como a idade da criança e o pouco tempo para adaptação escolar. Para Carvalho (2014), a valorização da deficiência resulta na perda da integridade da pessoa, desencadeando preconceitos, discriminação e juízos de valores. No nosso caso, observamos que a necessidade de classificar as crianças e a preocupação em pré-estabelecer um diagnóstico refletem uma prática pedagógica que valoriza a deficiência em detrimento da criança, dando origem a pensamentos e atitudes capacitistas. Ademais, essa preocupação com diagnóstico e classificação das

deficiências encontra-se presente no documento norteador da prática dessa professora, que apresenta, em um de seus capítulos, uma tabela com os tipos de deficiência, as características que levam a suspeita de diagnósticos e CID, além de anexos sobre cada diagnóstico contendo esclarecimentos, procedimentos necessários e sugestões de atividades para serem utilizadas no AEE, desconsiderando a individualidade de cada criança. Observamos que essas orientações respaldam ainda mais a necessidade de antecipar um diagnóstico, resultando em rotulações. Para Beyer (2013), a rotulação pode resultar em preconceitos que seriam nocivos, pois atingem a crianças em formação da sua autoimagem, trazendo mais prejuízos para a superação das dificuldades escolares.

Um outro momento importante em nosso estudo de caso foram as rodas de conversas que ocorreram em duas ocasiões: um com a família e outro com as professoras regentes. Observamos a pouca participação das famílias, que segundo a professora, era esperado porque muitos pais e mães estariam trabalhando. Constatamos que a maioria das famílias presentes não tinha crianças matriculadas na Educação Especial e que apenas uma das mães tinha uma filha que frequentava a SRM e possuía muito conhecimento sobre o AEE, o que tornou a conversa mais participativa e produtiva. A roda de conversa com a família nos propiciou a percepção de que AEE se limitava a SRM e não participava de outros momentos da escola.

A roda de conversa com os professores regentes foi bastante produtiva à medida em que as professoras colocavam suas angústias, dúvidas e sugestões em relação a Educação Especial. Colhemos os dados de que não ocorriam encontros como aquele, nem estava sendo ofertadas pela SEMED formações sobre Educação Especial para as professoras regentes, o que contribuía para inquietações e desconhecimentos. Um dos pontos discutidos foi em relação ao Plano Educacional Individualizado (PEI) onde constatamos que muitas das professoras não possuíam conhecimento sobre a necessidade de elaborar o PEI, deixando clara a falta de comunicação entre a professora de Educação Especial e as professoras regentes.

2.1 Análise dos dados

Os momentos de coleta de dados utilizando a metodologia da triangulação, que possibilitou o uso de vários instrumentos de investigação, permitiu uma visão mais ampla do fenômeno e a observação de convergências, divergências e complementariedades dos dados produzidos, resultando na definição das categorias a partir das temáticas que se repetiam ou se confirmavam. Assim estabelecemos quatro categorias a serem analisadas e discutidas: a visão da deficiência, a brincadeira, a interação e a relação com a família.

A escolha da *visão de deficiência* como categoria de análise se deu pelo fato de observarmos que a mesma visão permeava todos os dados coletados durante a pesquisa. Constatamos a caracterização de uma visão clínica da deficiência nas falas e posturas da professora de Educação Especial, muitas vezes emitindo diagnósticos prévios e solicitações de encaminhamentos na urgência de atestar o diagnóstico. A necessidade de caracterizar as deficiências também é percebida nos documentos norteadores, que deixa transparecer um foco excessivo nas deficiências tanto em relação às características de cada uma, como nas atividades propostas. Tais fatos tendem a patologizar as diferenças e estigmatizar as crianças com deficiência dentro do contexto educacional.

Em relação às categorias da *brincadeira* e da *interação*, a escolha se deu ao observarmos a ausência delas na prática pedagógica da professora de Educação Especial, contradizendo as orientações das DCNEI (Brasil, 2010), importante documento que orienta a organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, que destaca a brincadeira e as interações como eixos norteadores da proposta curricular da Educação Infantil. A ausência desses eixos também é percebida nos modelos de avaliações disponibilizados nos documentos norteadores, implicando em uma duplicação de modelos de práticas pedagógicas voltadas para o Ensino Fundamental. Assim, vemos que a Educação Especial para bebês e crianças com deficiência não enfatiza a importação das brincadeiras e interações, resultando na marginalização das experiências, conhecimentos e produção de cultura das crianças e bebês PAEE.

A categoria da *relação com a família* traz a discussão da função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil e a importância da parceria entre instituição e família para a inclusão de todas as crianças a fim de promover igualdade de oportunidades educacionais. No entanto, observamos em nosso estudo de caso que a presença da família não se fez frequente em relação a Educação Especial. Na observação do AEE colhemos da professora que há uma dificuldade em a família comparecer para a entrevista (importante para o acompanhamento da criança PAEE na SRM) e que isso dificulta os necessários encaminhamentos. Nessa fala, observamos o entendimento equivocado da professora sobre uma efetiva interação entre família e Educação Especial. Para ela a presença da família é urgente para buscar diagnósticos e não no sentido de proporcionar a troca de experiências entre a educação escolar e doméstica, visando conhecer a singularidade de cada criança e de sua família agregando saberes em prol do processo de inclusão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por compreender as práticas do AEE voltadas para a Educação

Infantil por meio de um estudo de caso nos fez perceber que a visão clínica de deficiência se faz ainda muito presente na prática da professora de Educação Especial com a forte necessidade de diagnósticos e a presença de rotulações feitas a partir de conceitos, muitas vezes distanciados da ciência e vinculado ao conhecimento que a professora tem em relação ao autismo. Para Carvalho (2014), a noção da diferença em relação aos padrões da normalidade ainda é muito presente na educação, e esses desvios de padrões traduzidos nos estigmas e estenótipos observados nas crianças podem antecipar um diagnóstico, permitindo a valorização da deficiência em detrimento da individualidade do sujeito como criança, resultando em preconceções do que a criança é capaz ou não. Ademais, as falas e ações diagnósticas da professora são apoiadas nos documentos que orientam a prática da Educação Especial, corroborando mais ainda pela permanência dessa visão clínica de deficiência.

Acrescida a essa visão, constatamos a necessidade de mensurar o desenvolvimento da criança dando relevância ao conteúdo aprendido e com práticas que não validam a brincadeira e as interações como eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil, revelando que o AEE da Educação Infantil se caracteriza como uma extensão do AEE do Ensino Fundamental, o que impossibilitam que saberes e experiências sejam construídos por esses bebês e crianças PAEE. Constatamos, assim, que a prática pedagógica está centrada na professora e pautada na preocupação em seguir um manual na tentativa de mensurar o aprendizado das crianças se limitando ao espaço da SRM.

Carvalho (2011) traz a preocupação de que a prática pedagógica do professor de Educação Especial, que antes de tudo é professor de educação básica, não deve se limitar ao domínio de regras a serem aplicadas mecanicamente através de saberes sobre características e técnicas para as diferentes deficiências, e no caso da nossa professora da Educação Especial da Educação Infantil, essa preocupação vai mais além, uma vez que essa professora é, antes de tudo, uma professora de educação básica da etapa da Educação Infantil, e que para promover o acesso ao currículo e assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimentos de bebês e crianças PAEE, necessita urgentemente dialogar com os conhecimentos pedagógicos da Educação Infantil e articular os saberes da Educação Especial com os estudos da Infância.

Portanto, faz-se necessário aprofundarmos os estudos acerca da Educação Especial voltada para a Educação Infantil para que possamos contemplar as definições de criança, Educação Infantil e currículo, percebendo que cada bebê e criança, PAEE ou não, é um sujeito histórico de direito que produz cultura em suas interações e brincadeiras, construindo assim sua identidade pessoal e coletiva.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo. O Processo Avaliativo da Inteligência e da Cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa. *Em*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão: uma abordagem socioantropológica em educação especial**. 7ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 61–73. ISBN: 978-85-87063-22-9.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. 36 p. ISBN: 978-85-7783-048-0.

CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. 176 p. ISBN: 978-85-87063-39-7.

CARVALHO, Rosita. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. 152 p. ISBN: 978-85-7706-026-9.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

SOUZA, Edinilsa; MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely; VEIGA, João Paulo. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. *Em*: MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone; SOUZA, Edinilsa (Org.). **Avaliação por Triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 133–156. ISBN: 85-89697-06-1.