

Atendimento Educacional Especializado em creches e pré-escola: análise dos documentos norteadores de uma professora da Educação Especial

Specialized Educational Assistance in daycare centers and preschools: analysis of guiding documents in the practice of a special education teacher

Servicio Educativo Especializada en guarderías y preescolar: análisis de los documentos orientadores en la práctica de una maestra de educación

*Eleusa Maria Passos Tenório¹
Elisangela Leal de Oliveira Mercado²*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17600>

Resumo: Este artigo visa analisar um documento disponibilizado pela Secretaria de Educação de Maceió - Semed/Maceió que norteia a prática das professoras de Educação Especial no município e, portanto, tem orientado a prática da professora de Educação Especial na Educação Infantil de Centro de Educação Infantil de Maceió. Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado voltada à reflexão da prática pedagógica de uma professora da Educação Especial numa instituição de Educação Infantil pertencente à rede municipal de ensino de Maceió/Alagoas. Baseado na Análise Documental da pesquisa qualitativa, analisa as informações contidas nos documentos utilizados pela rede municipal de ensino de Maceió/Alagoas para nortear o Atendimento Educacional Especializado ofertado em creches e pré-escolas, cuja investigação descende de uma fala proferida pela professora da Educação Especial participante da pesquisa de mestrado. Os resultados revelam a predominância de uma visão clínica da deficiência e um Atendimento Educacional Especializado que não contempla as individualidades de cada etapa de ensino e que desconsidera a criança como protagonista e construtora de cultura. A ausência de orientações específicas para bebês e crianças público-alvo da Educação Especial no documento norteador colaboram para uma prática de Atendimento Educacional Especializado replicada daquela utilizada no Ensino Fundamental, que não dialoga com as atuais concepções de criança e de infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

¹ Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1348451049261022>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2298-5704>. Contato: eleusatenorio@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2713240004237441>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2815-4813>. Contato: elisangela.mercado@cedu.ufal.br

Abstract: This article aims to analyze a document made available by the Department of Education of Maceió - Semed/Maceió that guides the practice of Special Education teachers in the municipality and, therefore, has guided the practice of Special Education teachers in Early Childhood Education at the Early Childhood Education Center of Maceió. This is an excerpt from the master's research external to the reflection on the pedagogical practice of a Special Education teacher in an Early Childhood Education institution belonging to the municipal education network of Maceió/Alagoas. Based on the Document Analysis of qualitative research, it analyzes the information contained in the documents used by the municipal education network of Maceió/Alagoas to the north, the Specialized Educational Assistance offered in daycare centers and preschools descends from a speech given by the Special Education teacher participating in the research. master's degree. The results reveal the predominance of a clinical view of disability, a Specialized Educational Assistance that does not consider the individualities of each stage of teaching and that disregards the child as the protagonist and builder of culture. The results reveal the predominance of a clinical view of disability, a Specialized Educational Assistance that does not consider the individualities of each stage of education and disregards the child as the protagonist and builder of culture. The lack of specific guidelines for babies and children who are the target audience of Special Education in the guiding document contributes to a practice of Specialized Educational Assistance that is replicated from that used in Elementary Education, which does not engage with current conceptions of child and childhood.

Keywords: Early Childhood Education. Special education. Specialized Educational Service.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar un documento puesto a disposición por el Departamento de Educación de Maceió - Semed/Maceió que orienta la práctica de los profesores de Educación Especial en el municipio y, por tanto, ha orientado la práctica de los profesores de Educación Especial en Educación Infantil en la Educación Infantil. Centro de Educación Infantil de Maceió. Este es un extracto de la investigación de maestría externa a la reflexión sobre la práctica pedagógica de una profesora de Educación Especial en una institución de Educación Infantil perteneciente a la red educativa municipal de Maceió/Alagoas. A partir del Análisis Documental de una investigación cualitativa, se analizan las informaciones contenidas en los documentos utilizados por la red educativa municipal de Maceió/Alagoas en el norte, la Atención Educativa Especializada ofrecida en las guarderías y preescolares desciende de un discurso pronunciado por la profesora de Educación Especial participante. en la maestría de investigación. Los resultados revelan el predominio de una visión clínica de la discapacidad, un servicio Educativa Especializada que no considera las individualidades de cada etapa de la enseñanza y que desconoce al niño como protagonista y constructor de cultura. Los resultados revelan la predominancia de una visión clínica de la discapacidad, una Atención Educativa Especializada que no contempla las individualidades de cada etapa de enseñanza y que no considera al niño como protagonista y constructor de cultura. La ausencia de orientaciones específicas para bebés y niños, público objetivo de la Educación Especial en el documento orientador, contribuye a una práctica de Servicio Educativa Especializada replicada de la utilizada en la Educación Primaria, que no dialoga con las concepciones actuales de niño y de infancia.

Palabras clave: Educación Infantil. Educación especial. Servicio Educativo Especializado.

1 Introdução

As políticas públicas para Educação Infantil e Educação Especial no Brasil são consideradas recentes e foram sustentadas por ações e programas de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, norteadas pelas Políticas Públicas de Saúde e Assistência Social. São voltadas à concepção de infância e de deficiência que reforçam a visão de criança doente e objeto de tutela, descompromissada com o desenvolvimento infantil e com a garantia dos direitos fundamentais da infância.

A luta em prol da concepção de crianças como sujeitos de direito começou a ser visível no final do século XX, tendo seu ápice com a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988, quando bebês e crianças pequenas passam a ter visibilidade cívica. O



reconhecimento da infância como categoria social, da criança como agente social, produtora de cultura e da educação como direito fundamental e social, desencadeou o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como direito das crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE) ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Apoiada na Carta Magna, a Lei n.º 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), defende a universalização do ensino com base no princípio da proteção integral; garante à criança o direito à liberdade de opinar, participar e brincar, ao respeito e à dignidade como pessoa humana em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais; e estabelece ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança com deficiência, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular do AEE (Brasil, 1990). Esse posicionamento foi ampliado com a aprovação do Decreto n.º 6.949/2009 (Brasil, 2009b), da Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015) e da Lei n.º 13.257/2016 (Brasil, 2016) ao defenderem o direito à educação para bebês e crianças com deficiência, assegurando proteção, prevenção e participação na vida social, política, educacional e comunitária. Bebê com deficiência deixa de ser visto como indivíduo doente e tutelado, e passa a ser considerado como sujeito social, potente, explorador, curioso, protagonista e construtor de cultura.

Com o advento da Educação Inclusiva, o AEE adentra na Educação Infantil ancorado na concepção de Educação como Direitos Humanos, sustentado pela Conferência de Jomtien (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994). O movimento em prol da inclusão de bebês e crianças PAEE estabelece que o Ministério da Educação (MEC) fomente nos estados e municípios a implantação de programas para formação de professores no viés da educação inclusiva, a criação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em creches e pré-escolas, a garantia de acessibilidade nas instituições de Educação Infantil e a contratação de profissionais de apoio escolar, professores bilingues, entre outros que atuam diretamente na rede de apoio à inclusão escolar (Mercado, 2022a). Resulta desse contexto um aumento significativo nas matrículas de crianças PAEE em creches e pré-escolas entre 2018 e 2023.

Em Maceió, capital de Alagoas, até o final dos anos 1980 a Educação Especial era ofertada com o apoio e incentivo do governo estadual e nas instituições especializadas. As creches eram responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social e as poucas



pré-escolas pertenciam às redes de ensino privadas. Com a criação do Departamento de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação (DEE/SEMED) em 1985, foram criadas as primeiras Classes Especiais, substituídas cinco anos depois pelas Salas de Recursos e, após duas décadas, houve a implantação da primeira SRM. Com a aprovação da Lei n.º 9.394/1996, foi criado o Departamento de Educação Infantil (DEI), dando início ao processo de construção da identidade educacional nas instituições de educação e cuidado infantil, extinguindo o caráter assistencialista das creches. Observamos nesse processo a ampliação do atendimento a crianças de zero a seis anos para um total de 33 instituições, além das salas de educação infantil em escolas do ensino fundamental.

De acordo com Mercado (2022b), a primeira SRM em instituições de educação infantil ocorreu em 2008 no Centro Municipal de Educação Infantil Tobias Granja. Entretanto, essa sala ficou sem funcionar por quase uma década devido a carência de professor especializado, e as crianças com deficiência seguiam até o ensino fundamental silenciadas e com o direito ao AEE violado. O descompromisso com o desenvolvimento infantil e com a garantia dos direitos fundamentais da infância também é percebido no formato de SRM destinadas às creches e pré-escolas, pois não se diferenciam das SRM destinadas às escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, fruto de uma política de Educação Especial (Brasil, 2008) que não contempla as especificidades de bebês e crianças pequenas e atua na contramão da Pedagogia das Infâncias.

Para regulamentar a Educação de crianças e estudantes PAEE, o Conselho Municipal de Educação de Maceió aprova a Resolução COMED n.º 01/2016 estabelecendo as diretrizes para a Educação Especial no sistema municipal de ensino. Reafirma as normas legais que consideram a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal aos níveis e etapas da Educação Básica, começando pela Educação Infantil. Essa normativa assegura às crianças desde bebês: educação bilíngue com o ensino de LIBRAS como primeira língua e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua; o AEE como mecanismo de acesso ao currículo, participação, aprendizagem e desenvolvimento da autonomia; e a estimulação precoce em interface com os serviços de saúde e assistência social ou em parcerias com as instituições públicas, filantrópicas, confessionais e comunitárias, especializadas neste serviço (Maceió, 2016a).

Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED/Maceió) lança o Guia de Educação Especial para a Inclusão na rede municipal



de ensino (Maceió, 2016b). Trata-se de um documento que orienta gestores e professores na promoção e criação de ambientes inclusivos. Ao retomar os principais marcos legais da Educação Especial aborda conceitos-chave sobre a inclusão escolar, além de relatar as ações do DEE/SEMED e experiências bem-sucedidas das escolas municipais. Contudo, não há orientações objetivas e destinadas à inclusão de bebês PAEE em creches municipais apesar de reconhecer que “a quantidade deles tende a ser maior na educação infantil e no ensino fundamental do que no ensino médio” (Maceió, 2016, p. 59).

Em 2020, com a homologação da Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (Brasil, 2017), que estabelece e orienta a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a SEMED/Maceió lança o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil (Maceió, 2020). Nele é reconhecida a importância de incluir no texto-base orientações voltadas à educação das crianças PAEE com o objetivo de auxiliar os professores da Educação Infantil e da Educação Especial a repensarem o planejamento pedagógico para possibilitar o acesso ao currículo.

Para as crianças público-alvo da educação especial deve ser assegurada a vivência e experimentação plena da rotina da instituição, fazendo com que elas participem das situações de movimentação, brincadeiras, interações, passeios, danças e dramatizações, situações essas com estratégias que atendam às especificidades de cada criança com deficiência (Maceió, 2020, p. 68–69).

Esse documento prevê a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções ao direito de serem escutados e respeitados em todas as suas formas de expressão, objetivando uma ação pedagógica que valoriza as potencialidades de cada criança a partir das contribuições da Educação Especial.

De acordo com o censo escolar de 2023, a rede municipal de ensino de Maceió conta com 143 unidades escolares e 4.368 crianças e estudantes PAEE matriculados na Educação Básica. Na Educação Infantil são 505 matrículas de crianças PAEE, distribuídas em: 2 creches³ (3 crianças), 4 pré-escolas (16 crianças) 47 creches e pré-escolas (CMEIs) (426 crianças) e 15 educação infantil e ensino fundamental (60 matrículas na educação infantil). Das 53 instituições que atendem crianças da educação infantil apenas 23 possuem SRM, distribuídas em 10 CMEIs e 13 escolas de educação infantil e ensino fundamental.

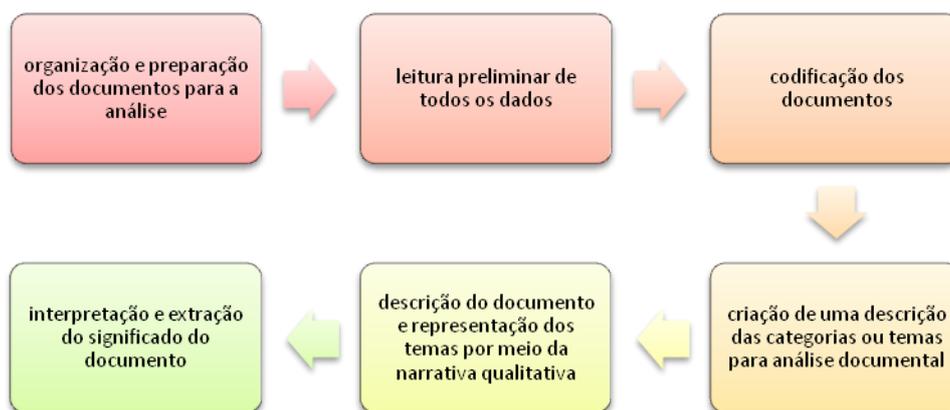
³ A rede municipal de ensino tem duas formas de nomear instituições de educação infantil: creches e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). No corpus do trabalho a indicação de matrículas de crianças em creches não está relacionada à identificação nominal da instituição, mas à faixa etária de atendimento, isto é, atendem crianças de 2 a 3 anos. Os CMEIs atendem de 2 a 5 anos e 11 meses, desses, quatro atendem exclusivamente crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.



Diante desse contexto, este artigo visa analisar um documento disponibilizado pela Secretaria de Educação de Maceió - Semed/Maceió que norteia a prática das professoras de Educação Especial no município e, portanto, tem orientado a prática da professora de Educação Especial na Educação Infantil de Centro de Educação Infantil de Maceió. Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado, apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, voltada à reflexão da prática pedagógica de uma professora da Educação Especial numa instituição de Educação Infantil pertencente à rede municipal de ensino de Maceió/Alagoas. Vale ressaltar que a referida pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, sob o CAAE n.º 66192922.4.0000.5013.

Baseado na pesquisa qualitativa, a análise documental é compreendida como uma técnica que auxilia na compreensão de um fenômeno. Utilizada como método autônomo ou como estratégia complementar a outros métodos (Flick, 2009). Fundamenta-se na defesa de que, para um fenômeno ser mais bem compreendido, necessita-se que seja investigado no ambiente em que ocorre e do qual faz parte. Em conformidade com Creswell (2010), a análise do documento selecionado não se restringe ao mero exame do conteúdo, ao contrário, está estruturada em seis passos (Figura 1).

Figura 1 – Passo a passo para a Análise Documental



Fonte: autoria própria, 2024

Na análise documental é de suma importância conhecer o contexto no qual o documento foi gerado, a maneira como é utilizado e sua função dentro do contexto educacional. Deve-se revelar a identidade da autoria, do destinatário e a época que foi escrito para que seja comprovada a autenticidade e confiabilidade do texto. Também é

observada a importância de sentidos do conceito-chave desta pesquisa: bebês e crianças com deficiência.

A investigação das informações contidas nos documentos utilizados pela rede municipal de ensino de Maceió/Alagoas para nortear o AEE ofertado em creches e pré-escolas descende de uma fala proferida pela professora da Educação Especial participante da pesquisa de mestrado. Segundo a professora, o trabalho desenvolvido no AEE está em consonância com o documento desenvolvido pela Semed/Maceió para orientar o trabalho do professor de Educação Especial nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Maceió, 2023). A análise desse documento possibilita desvelar a concepção de deficiência presente na educação infantil, a natureza do AEE e como bebês e crianças PAEE são compreendidos por essa Secretaria.

A importância deste artigo reside na oportunidade de contribuir com os estudos e pesquisas nas áreas, a partir de uma análise crítica dos documentos norteadores da prática pedagógica do professor de Educação Especial na Educação Infantil. Ao trazer à luz o paradigma de AEE assumido em creches e pré-escolas, permite estabelecer a relação com a clássica e predominante abordagem clínica e terapêutica de deficiência e com a concepção de educação compensatória constitutiva dos programas de estimulação precoce. No presente momento, busca-se por trajetórias promissoras que conduzam um repensar da Educação Especial para bebês e crianças pequenas alinhado com os princípios da Pedagogia das Infâncias, para provocar o debate sobre a necessidade de estabelecer uma Educação Especial compromissada com o respeito às crianças e com a garantia dos direitos fundamentais da infância.

2 Documento norteador do AEE na Semed/Maceió

Durante a entrevista com a professora da Educação Especial foi conversado sobre o trabalho realizado no AEE, as formações ofertadas e a supervisão pela equipe técnica da Coordenadoria Geral de Educação Especial (CGEE) da Semed/Maceió para conhecer os aspectos que corroboram para a prática desenvolvida com crianças PAEE na Educação Infantil. Identificamos que as visitas mensais da equipe técnica têm o caráter de orientar e esclarecer a professora da Educação Especial sobre o trabalho a ser desenvolvido, reforçando as orientações do documento *Caderno de Orientações Pedagógicas – volta às aulas para as crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial* (Maceió, 2023). Aspecto que motivou o interesse na análise do documento supracitado.



Trata-se de um documento elaborado pela CGEE, que busca dar “unicidade às orientações ao trabalho a ser desenvolvido em todas as Unidades Escolares e Instituições Parceiras” (Maceió, 2023, p. 5) e serve de guia para todas as instituições de Educação Básica. Produzido no final do período pandêmico, visa orientar gestores e professores com medidas de acolhimento e avaliação dos estudantes PAEE no retorno das atividades presenciais. No final do caderno é disponibilizado um *link* para um *Drive* com documentos a serem utilizados pelo professor de Educação Especial no AEE.

Na Apresentação do documento destacam-se as atividades educacionais destinadas à inclusão escolar, enfatizando a necessidade da oferta regular de formações continuadas no tema. Contudo, durante a entrevista a professora de Educação Especial destacou a ausência de que a formação continuada seja promovida pela instituição educacional ou pela Secretaria, lembrando que durante ano letivo de 2023 as formações ofertadas pela Semed/Maceió passaram a ser de responsabilidade de um departamento específico desvinculado da CGEE. Fato confirmado pela técnica da CGEE, que esclareceu: “foram várias mudanças na Rede, pois a responsabilidade com a formação passou a ser organizada por um departamento específico da SEMED, com pauta sugerida pela CGEE” (Técnica, 2023).

Seguindo a leitura do documento, no final do texto de Apresentação tem o destaque para o seguinte lembrete:

IMPORTANTE LEMBRAR: que todas as crianças/estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação devem ser inseridas no contexto da sala de aula o tempo todo, tendo garantida a sua participação nas atividades presentes na rotina escolar junto com a turma. É de responsabilidade do professor/a da sala comum, adaptar atividades e avaliações. (Maceió, 2023, p. 9, negrito no original).

Esse texto aponta uma visão de inclusão que vai para além do acesso à matrícula, impulsionando a necessidade de que a instituição educacional desenvolva ações de permanência e participação do estudante PAEE no cotidiano escolar. Ao chamar a atenção para a necessidade de reforçar um direito garantido na legislação brasileira, indagamos se não estamos diante de uma cultura escolar que compreende o estudante com deficiência como responsabilidade de um professor especialmente, o qual é dada a atribuição de adaptar as atividades e avaliações. De acordo com Silva e Martins (2020), é crucial compreender que a simples admissão de crianças não é garantia de melhoria no aprendizado e no desenvolvimento. “O acesso à escola extrapola, pois, o ato da matrícula e implica na apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à



totalidade dos alunos, com vistas a atingir os objetivos educacionais, com base na diversidade da escola” (Silva; Martins, 2020, p. 136). Não é suficiente apenas assegurar que crianças PAEE tenham acesso às instituições educacionais e turmas de referência ou espaços compartilhados se a responsabilidade pelo cuidar e educar for apenas do professor referência. É fundamental que essa criança seja compreendida como qualquer outra criança, com direito a uma educação que respeite as diferenças e diversidades. E que a comunidade escolar compreenda que a deficiência está no ambiente educacional, no cotidiano, nas interações e brincadeira e, principalmente, nas relações com os adultos e com as outras crianças.

No segundo capítulo encontramos uma tabela com os tipos de deficiências que caracterizam o PAEE, sendo organizada em colunas que relaciona a deficiência, suas características e o diagnóstico, com base na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). A referência da deficiência à característica e ao diagnóstico reflete a predominância de uma visão clínica de deficiência compreendida como doença que deve ser tratada ou curada. A necessidade de categorização patológica é destacada por Beyer (2013) ao prever os efeitos da rotulação e o perigo da medicalização para controle ou inibição de comportamentos considerados inadequados, anormais ou atípicos. O fato do professor de Educação Especial tornar-se apto a diagnosticar comportamentos que fogem ao padrão reforça a concepção de estigma, demarcada nos estudos de Goffman (1981). A rotulação separa a criança PAEE da escola e determina o seu não lugar na instituição e na sociedade.

Ao denunciar a situação de um indivíduo que não está habilitado para a aceitação social plena têm-se a revelação do preconceito social. Trata-se de uma postura educacional “especialmente nocivos porque atingem a criança na formação da sua autoimagem, o que pode significar um prejuízo ainda maior para a superação das dificuldades no âmbito escolar” (Beyer, 2013, p. 66). A manutenção da concepção clínica de deficiência numa fase de formação da identidade pessoal, social e cultural tende a reforçar o capacitismo e a negar as infâncias e a criança como sujeito de direito, potente, criativa, curiosa, protagonista e produtora de culturas.

As práticas medicalizantes compreendem narrativas discursivas que encontram amparo nos documentos orientadores da Educação Especial que tende a identificar e transformar comportamentos considerados indesejáveis ou transgressores em problemas da saúde, permitindo a transposição do que originalmente é da ordem do social, cultural, moral ou educacional para os domínios da ordem clínica ou terapêutica. A cultura de



diagnósticos reforça o poder médico que substitui a prática pedagógica e desvaloriza a identidade docente.

Ainda nesse capítulo, é apresentado um texto que reforça a classificação de crianças/estudantes não considerados PAEE.

As crianças/estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem funcionais específicos (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e transtornos de atenção e hiperatividade – TDAH), transtorno opositor desafiador – TOD, esquizofrenia (doença mental), epilepsia, hipercinética, transtorno do sono, entre outras, **não se caracterizam público-alvo da educação especial**. (Maceió, 2023, p. 12, grifo dos autores).

Apesar do documento reconhecer a existência da Lei n.º 14.254/2021 (Brasil, 2021), que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, segue as orientações do Censo Escolar e da Resolução CNE/CEB n.º 04/2009 ao determinar que o PAEE apto à dupla matrícula e ao AEE está restrito aos estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009a).

A aprovação da Lei n.º 14.254/2021 gerou um impasse para as redes de ensino e escolas da educação básica ao prever a necessidade de apoio educacional e “acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores [...] em parceria com profissionais da rede de saúde” (Brasil, 2021, p. 1), sem estabelecer quem é o profissional e o serviço responsável por esse apoio na escola; a previsão de dotação orçamentária própria, como no caso da dupla matrícula para o estudante PAEE assegurada no art. 7º da Lei n.º 14.113/2020; e, principalmente, a criação de um programa no MEC para prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à **identificação precoce dos sinais** relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021, p. 1, grifo nosso).

A identificação precoce dos sinais que classificam esses transtornos na responsabilidade do professor, assim como discutido anteriormente, caminha na mesma perspectiva de que cabe ao professor o diagnóstico dos estudantes que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Segundo Conrad (1992), a sociedade moderna vivencia uma medicina medicalizada e reducionista, que converte questões sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas em fenômenos de causalidade



orgânica camuflada, muitas vezes, pela avaliação biopsicossocial de deficiência. Desse modo, cabe questionar: o que faz o professor da Educação Especial acreditar que pode identificar precocemente quem vai e quem não vai aprender? Por que não é orientada a revisão da prática pedagógica, refletindo sobre a didática, o currículo, o planejamento e a avaliação da aprendizagem? Será que porque é sempre mais fácil responsabilizar a deficiência, o transtorno ou o estudante pelo fracasso escolar? Afinal de contas, seguindo a perspectiva de integração escolar é a criança e o estudante que precisam se adaptar à escola e não o contrário. A deficiência é transformada em problema individual e solucionada no plano biológico.

Voltando à análise do Caderno de Orientações, o terceiro capítulo aborda o acolhimento e ações que devem ser desenvolvidas com o apoio do professor da Educação Especial. O texto sugere, como práticas docentes, momentos de escuta das famílias e das crianças através de parcerias com profissionais da área da saúde e da assistência social, com o intuito de garantir a permanência dessas crianças no ambiente escolar e sua plena inclusão. O cenário medicalizador que define o destino de crianças por traços individuais que encobrem o social, o histórico e o político, reforçam a gramática da saúde e exerce o imperialismo sobre a educação ao orientar o professor de Educação Especial para a realização de diagnósticos do comportamento, realização de anamneses, estudos de caso, atendimentos ou intervenções.

O quarto capítulo visa esclarecer dúvidas comuns e frequentes em relação a inclusão escolar, num formato didático de perguntas e respostas em seu texto. São questões que tratam do quantitativo de crianças por turma comum quando têm crianças PAEE matriculadas também, o direito ao profissional de apoio escolar (PAE), profissionais destinados às crianças com surdez/deficiência auditiva, dicas do que fazer ao receber uma criança PAEE e como proceder em relação aos profissionais de apoio e intérpretes de Libras. São respostas que tratam da visão de Educação Especial numa perspectiva generalista que desconsideram a criança, as infâncias e suas singularidades. É retirado do professor a capacidade de observar, registrar e conhecer cada criança. Para Oliveira-Formosinho (2007) o professor das infâncias deve ter uma escuta sensível, afetuosa e solidária, capaz de acompanhar as descobertas das crianças e com a intencionalidade de provocar suas aprendizagens em contextos significativos e desafiadores que valorize as múltiplas linguagens. Não é diferente para o professor de Educação Especial nas creches e pré-escolas que no AEE precisa romper com paradigmas que consideram a cultura do adulto frente a cultura da criança, demarcando o adulto como autoridade e a chave para



permitir, ou não, as ações das crianças PAEE. Práticas de AEE no contraturno ou isoladas em SRM violam os direitos das infâncias. A Educação Infantil é regida pela Pedagogia da participação, das relações e do cotidiano, o papel do adulto é realizado no coletivo, promovendo a troca de conhecimentos e experiências entre os diversos profissionais. A instituição de Educação Infantil é um coletivo com ênfase no brincar, onde a criança com deficiência é, antes de tudo, criança.

O quinto capítulo trata da definição de SRM, AEE e do serviço do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB), quais profissionais podem atuar na SRM e suas atribuições. Quanto ao SAEEB, esclarece ser a “oferta de um espaço exclusivo para o atendimento complementar das crianças/estudantes com surdez, mediado pelo professor especialista Bilíngue em parceria com o professor e/ou instrutor de Libras e com o tradutor e intérprete de Libras” (Maceió, 2023, p. 18), definindo os três momentos diferenciados do AEE para esse público: AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de língua portuguesa. Chama a atenção neste capítulo a visão de professor de Educação Especial filiada à Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, ao definir como trabalho docente:

[...] identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras (Brasil, 2001, p. 14).

Outrossim, filiado a visão de professor multifuncional, técnico e gestor descrita na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, o professor de Educação Especial detém o conhecimento específico e, por isso, deve prestar auxílio ao professor da sala de aula comum, assumindo o papel de responsável pelo processo de inclusão escolar nos diferentes níveis: técnico ou gestor. Segundo Vaz (2017, p. 78) há “um alargamento das funções que constituem o professor e ao mesmo tempo um encolhimento da tarefa de ensino e de seus elementos pedagógicos”. Trata-se de um técnico que atua na SRM, a partir do uso de recursos destinados a acessibilidade ou ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, e que não necessariamente precisa de conhecimento pedagógico.

No sexto capítulo é resgatada a definição do PAE, conforme estabelecido na Lei n.º 13.146/2015 e na Resolução COMED n.º 01/2016. Destaca a necessidade do PAE participar do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) das crianças que ele acompanha e determina que sua atuação deverá estar articulada com o trabalho do professor referência e o professor da Educação Especial ou da Coordenação Pedagógica, além de listar suas atribuições. O item 6.1 traz o que compete ao PAE na ausência da



criança que ele acompanha e o item 6.2 traz o que não é função do PAE, pontuando que esse profissional não pode substituir o professor/a da sala de aula comum, nem o professor/a da Educação Especial e lembra que a criança PAEE faz parte da unidade escolar e que toda informação de acontecimentos deverá ser comunicada à família pelo/a diretor/a ou coordenador/a.

Em relação à definição e atribuições do PAE, observamos que sua atuação ainda é considerada recente, e por isso encontramos diversas denominações, tais como Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), cuidador, estagiário, profissional de apoio e outras nomenclaturas, além de percebermos divergências em relação às suas atribuições, funções e perfis. No entanto, precisamos lembrar que a origem do seu surgimento se deu devido a necessidade de suporte em relação à higiene, locomoção e alimentação de crianças/estudantes PAEE matriculados em creches e escolas.

Lopes e Mendes (2021), ao trazerem essa diversidade de nomenclaturas e mudanças na definição da função e perfil desses profissionais, destaca que na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 sua função era considerada um serviço de apoio pedagógico, mas já em 2008, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ocorreram mudanças e sua atuação passou a ser relacionada ao apoio na alimentação, higiene e locomoção dos estudantes PAEE, passando a serem chamados de cuidadores ou monitores, e que só em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão e o Estatuto da Pessoa com deficiência, n.º 13.146, é que se estabeleceu uma definição específica desse profissional como:

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 procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Para Lopes e Mendes (2021, p. 4), a ausência de uma abordagem mais objetiva em relação ao perfil e atribuições desses profissionais, bem como a falta de esclarecimentos legais, deixa uma lacuna que gera “diferentes interpretações, deixando margens para que cada sistema de ensino se organize da forma que lhes for mais conveniente, nem sempre beneficiando os estudantes por esse tipo de apoio”.

Em relação ao documento analisado, verificamos que as atribuições listadas vão além das atividades de alimentação, higiene e locomoção, mas contemplam as atividades escolares necessárias. No entanto, foi percebido durante a pesquisa de campo que não havia a participação desses profissionais em relação a elaboração do PEI e relatórios ou



pareceres descritivos/pedagógicos, atribuições listadas no item b e destacadas como importantes, e apesar do documento pontuar que a atuação desse profissional deva ocorrer de forma articulada com a professora de sala de aula comum e a professora do AEE, tal fato não foi percebido durante a pesquisa.

O sétimo capítulo retoma a questão do SAEEB e define quem é o profissional Intérprete de Libras, pontuando suas atribuições e competências no contexto escolar.

Ao definir o Intérprete de Libras o documento também traz suas atribuições, funções e o que não compete a esse profissional. Ressaltamos aqui que apesar de constar que esses profissionais acompanham crianças de creches/educação infantil e demais etapas e modalidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Maceió, o próprio documento ressalta a existência de três escolas referências do SAEEB e sugere que essas crianças/estudantes estejam matriculadas em uma delas. Ao pesquisarmos sobre as escolas de referências, constatamos que apenas uma delas possui pré-escola e, segundo informações colhidas junto à técnica da Semed, não há matrícula de crianças com surdez/deficiência auditiva nessas unidades e que também não há intérprete de Libras nos CMEIs.

Retornando ao documento analisado, verificamos que o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) aparece no oitavo capítulo como forma de respeitar as diferentes características de aprendizagem das crianças PAEE, considerando-as em seu planejamento pedagógico.

Planejar na perspectiva inclusiva implica prever estratégias diversificadas, considerando a particularidade de cada um. Também significa diferenciar os modos de interação, proporcionando oportunidades de realizar atividades individualmente, em duplas e em grupos, flexibilizando a rotina, a partir de um planejamento que muda constantemente (Maceió, 2023, p. 27).

Com esse entendimento o documento se alinha à Lei Brasileira de Inclusão que destaca a necessidade de adoção de medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015) e esclarece a necessidade do PEI ser elaborado pelo/a professor/a regente e a coordenação pedagógica com a colaboração do/a professor/a da Educação Especial, profissionais de apoio e/ou intérprete de Libras para que possam ser avaliadas as condições, possibilidades e necessidades específicas de cada criança/estudante PAEE e sugeridos recursos de acessibilidade, contribuindo para eliminação de barreiras.

A indicação da construção do PEI de forma colaborativa traz a possibilidade de se articular os saberes da professora regente com os da professora da Educação Especial.



Nesse sentido, Marin e Braun (2013), ao refletirem sobre a proposta do ensino colaborativo, apontam a necessidade dessa articulação, abrindo espaço para que as habilidades dos dois professores se alinhem e considerem o que prevê o currículo, as opções metodológicas, o planejamento de estratégias e a elaboração de recursos adequados para que promova a aprendizagem de cada estudante PAEE. Ainda, para as autoras, a elaboração do PEI se torna uma tarefa complexa que exige o conhecimento sobre o desenvolvimento do estudante, e que dificilmente “um único docente será capaz de buscar respostas educativas e organizar adequadamente o trabalho pedagógico” (Marin; Braun, 2013, p. 58).

O documento traz, ainda nesse capítulo, orientações e exemplos de planejamento diferenciados de acordo com a deficiência da criança/estudante. Essas descrições e orientações abrem espaço para um pensar clínico da deficiência, pautado nas definições prévias de possíveis dificuldades geradas pela própria deficiência, o que traz à tona o olhar capacitista que nega as possibilidades individuais de cada criança.

Já o nono capítulo, intitulado “Informações Adicionais”, aponta alguns esclarecimentos tidos como imprescindíveis, como o fato de não confundir o AEE/SAEEB com reforço escolar ou atendimento clínico, entender que o laudo médico não é condicionante para o atendimento, compreender que o AEE/SAEEB funciona de forma complementar ou suplementar em SRM e nos diferentes espaços escolares de forma colaborativa e que o Plano de Atendimento Educacional Especializado não substitui o Plano Educacional Individualizado. Tais informações nos faz constatar que ainda são necessários esclarecimentos dessa natureza para que as instituições escolares tenham perspectivas inclusivas.

Por fim, no último capítulo é apresentado um *link* que dá acesso ao *Google Drive* do CGEE com anexos necessários para o trabalho com crianças e estudantes PAEE, organizados em quatro pastas.

A primeira, denominada “práticas exitosas”, contém 7 subpastas classificadas pelo diferentes públicos-alvo da Educação Especial: TEA, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Surdo cegueira, Alta-habilidade ou superdotação, Deficiência Visual ou Baixa Visão, Deficiência Auditiva ou Surdez. Em cada subpasta encontramos um texto que orienta o acolhimento, define quem é o público-alvo do AEE e algumas orientações específicas.

A segunda pasta, “Documentos Norteadores da Coordenação de Educação Especial”, nos leva a três subpastas denominadas: SAEEB para Surdos, CMEI/Escola



com SRM, CEMEI/Escola sem SRM. Na subpasta SAEEB para surdos encontramos um texto sobre deficiência auditiva/surdez e outro texto com as atribuições do/a guia intérprete. Já na subpasta CMEI/Escola com SRM tivemos acesso a um texto sobre o PAE e suas atribuições e a um modelo de PEI Extra Classe, enquanto na subpasta CMEI/Escola sem SRM foi possível visualizar um documento com orientações para os/as professores/as em relação às crianças/estudantes público-alvo da educação especial e educação inclusiva e um texto sobre Tradutor e Intérprete de Libras.

A terceira pasta denomina-se “Legislação e Portarias” e possui duas subpastas. Uma trazendo a resolução n.º 15, de 07 de outubro de 2020, do Ministério de Educação, e a Resolução do COMED n.º 01/2016. A segunda subpasta traz o Referencial Curricular de Maceió para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió.

A última pasta, intitulada “Documentos da CGEE 2023 de Acompanhamento CMEIs e Escolas” contém cinco subpastas, sendo que a primeira disponibiliza documentos em PDF com atividades para imprimir e serem utilizadas pelo/a professor/a da Educação Especial. A segunda subpasta possui documentos norteadores do serviço de atendimento educacional especializado bilíngue para surdos, enquanto a terceira contém os modelos de avaliações pedagógicas a serem utilizadas nas SRM e mais dois arquivos no formato *Microsoft Power Point* explicando o passo-a-passo de como fazer a avaliação. Por fim, a quarta e a quinta subpastas trazem orientações para CMEI/Escola com SRM e para CMEI/Escola sem SRM, respectivamente.

Os anexos encontrados nesse capítulo reforçam uma concepção clínica de deficiência já desveladas em capítulos anteriormente analisados. A separação das pastas e subpastas nomeadas pelo tipo de deficiência, contendo definições, orientações e sugestões de atendimentos específico para cada grupo demonstra que o AEE se respalda na visão clínica, enfatizando ou pré-determinando o que é possível para essas crianças/estudantes e voltando o seu olhar para a deficiência e impedimentos oriundos de cada uma delas. Os modelos de entrevistas com a família, avaliações pedagógicas, Plano de Atendimentos Educacionais e PEI contidos nos anexos uniformiza o AEE da rede municipal de Maceió, no entanto impossibilita a percepção de particularidades e da individualidade de cada criança/estudante PAEE. E em relação a bebês/crianças PAEE as orientações contidas nos modelos e demais anexos não atendem às especificidades da Educação Infantil, resultando em um AEE com práticas que não validam a proposta curricular para essa etapa de ensino. Tal fato demonstra que o AEE para o público da



Educação Infantil vem sendo entendido como uma extensão do AEE para o Ensino Fundamental. Ademais, os textos informativos sobre cada deficiência e os arquivos contendo o passo-a-passo para a avaliação dessas crianças/estudantes podem estar sendo entendidos como substitutos das formações necessárias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação da prática da Educação Especial na Educação Infantil, a partir da entrevista com a professora de Sala de Recurso Multifuncional, dos registros efetuados no decorrer da pesquisa e da análise do documento norteador da prática dessa professora, revela a maneira como o AEE tem sido abordado no contexto da creche e da pré-escola em um Centro de Educação Infantil no município de Maceió.

A abordagem inclusiva reconhece que todas as crianças possuem potencialidades, habilidades e talentos individuais, e que o ambiente escolar deve ser projetado para acolher e promover o desenvolvimento pleno de cada uma delas, no entanto, o entendimento e a utilização do “Caderno de Orientações Pedagógica 2023: Volta às Aulas para Crianças/Estudantes Público-Alvo da Educação Especial” (Maceió, 2023) pela professora, evidencia a tendência de aplicar o modelo de Atendimento Educacional Especializado das escolas de ensino fundamental às creches e pré-escolas, com um foco excessivo em diagnósticos que tendem a patologizar as diferenças e estigmatizar as crianças com deficiência dentro do contexto educacional.

O recorte da análise do documento que orienta o exercício profissional da professora de educação especial descrito nesse artigo, bem como o entendimento e uso desse documento, demonstram uma abordagem clínica apoiada por uma avaliação que considera, primeiramente, a deficiência antes da criança. A ausência de orientações específicas para bebês e crianças PAEE no documento norteador colaboram para uma prática de AEE replicada daquela utilizada no Ensino Fundamental. Tal fato resulta numa natureza de AEE que não dialoga com as atuais concepções de criança e de infância, uma vez que não a considera como ser histórico e social, capaz de desempenhar um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Acrescido a isso verificamos que os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, brincar e interagir, são totalmente desconsiderados nesse documento, colocando bebês e crianças PAEE em atendimentos não planejados para essa idade, uma vez que seguem as orientações gerais contidas no documento pautadas em modelos desenhados para o Ensino Fundamental.



Ademais, a ausência das formações continuadas voltadas para a temática da Educação Especial na Educação Infantil traz um cenário preocupante ao permitir que essa prática seja apenas baseada em um documento apresentado como cartilha a ser seguida ou, como descrito na sua apresentação, “com o propósito de otimizar o atendimento das crianças/estudantes Público-alvo da Educação Especial” (Maceió, 2023, p. 5). A simples hipótese de que os professores/as da Educação Especial percebam esse caderno com orientações, modelos de documentos e textos informativos como substitutos de sessões formativas, quando o próprio documento enfatiza as formações como uma das ações da Coordenadoria Geral de Educação Especial, requer uma profunda análise de como os profissionais da Educação Especial estão entendendo sua prática.

Por outro lado, a elaboração de um Caderno de Orientação Pedagógica pela Semed/Maceió, onde há total ausência de um olhar voltado ao AEE da Educação Infantil, revela como a Secretaria de Educação percebe bebês e crianças PAEE em suas instituições. E neste caso verificamos que a Educação Especial para bebês e crianças com deficiência nas instituições de Educação Infantil de Maceió não enfatiza a importância da interação com as experiências, conhecimentos e a participação ativa na criação de culturas. Essa disparidade resulta na marginalização das experiências e conhecimentos das crianças PAEE, perpetuando a abordagem clínica tradicional das deficiências, que é observada nas práticas baseadas em avaliações médicas e no documento analisado.

É imperativo que se reconheçam e respeitem as infâncias e as crianças, garantindo ambientes adequados para brincar e experimentar, com infraestrutura, recursos e materiais acessíveis que são essenciais para a promoção da inclusão escolar. Isso requer uma reformulação da formação docente, capacitando os professores da Educação Especial a reconhecerem o direito das crianças a brincarem e a expressarem-se de várias formas, com base na diversidade, na individualidade e no reconhecimento das habilidades dessas crianças.

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, Conselho Nacional da Educação. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União.** . 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União.** . 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL, Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União.** author: Brasil. 1988.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** . 1990.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União.** . 2009b.

BRASIL, Presidência da República. 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). **Diário Oficial da União.** . 2015.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial.** . 2021.

CONRAD, Peter. Medicalization and Social Control. **Annual Review of Sociology**, [S. l.], v. 18, n. Volume 18, 1992, p. 209–232, 1992. ISSN: 0360-0572, 1545-2115. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.001233>.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2009. 408 p. ISBN: 978-85-363-1711-3.



GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. 4. ed., Rio de Janeiro: LTC, 1981. 160 p. ISBN: 978-85-216-1255-1.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–18, 2021. ISSN: 1984-0187. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087>.

MACEIÓ, Secretaria de Educação do Município de Maceió. **Estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Maceió/Alagoas**. SEMED/Maceió, 2016.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular de Maceió para educação infantil**. Maceió: Editora Viva, 2020. 336 p. (Referencial Curricular de Maceió). ISBN: 987-65-990803-6-4. Acesso em: 10 mar. 2024.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação de Maceió. **Caderno de Orientações Pedagógicas 2023: Volta às aulas para as crianças/estudantes público alvo da educação especial**. SEMED/Maceió, 2023. . Acesso em: 7 set. 2023.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *Em*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49–64. ISBN: 978-85-7511-305-9.

MERCADO, Elisangela Leal. Crianças com síndrome congênita do Zika vírus na educação infantil: contexto histórico e pedagógico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 618–645, 2022a. ISSN: 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83036>.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular e Base Nacional Comum de Formação para Professores da Educação Básica: o que esperamos para Educação Especial? *Em*: OLIVEIRA, F.; SOUSA, K.; SOUSA, S. (Org.). **Políticas educacionais (em) discursos?** São Luís: EDUFMA, 2022b. p. 9–25.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. *Em*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13–36.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa Da; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Olhares de professoras a respeito da inclusão de crianças com síndrome de Down. *Em*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Org.). **Aprender juntos numa perspectiva inclusiva**. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 130–152. ISBN: 978-65-5608-100-7.

VAZ, Kamille. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI. *Em*: GARCIA, Rosalba Maria Carsoso (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 67–108. ISBN: 978-85-64093-73-7.

