



Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: estudo de caso múltiplo na Encosta da Serra/RS

Ângela Aline Hack Schlindwein Avila¹

angela.hack@hotmail.com

Helena Venites Sardagna²

helena-sardagna@uergs.edu.br

RESUMO:

O estudo buscou identificar como se operacionaliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil em quatro municípios gaúchos de pequeno porte: Lindolfo Collor, Morro Reuter, Presidente Lucena e Santa Maria do Herval. Foi realizado um estudo de caso múltiplo, a partir de entrevistas semiestruturadas com um gestor da educação de cada contexto pesquisado. Os resultados apontam que apenas um dos municípios implementou o AEE, contudo, esse serviço de apoio segue parcialmente a orientação da política educacional vigente, que prevê o acompanhamento do profissional do AEE na sala de aula, na recreação, no refeitório ou em outros.

PALAVRA-CHAVE:

Atendimento
Educativo
Especializado;
Educação Infantil;
Estudo de caso.

¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) - Professora do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil no município de Ivoti - BR

² Doutora em Educação - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - BR. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI) - CNPq/Uergs

1. Introdução

O presente artigo se propõe a compreender como está sendo operacionalizada a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Busca-se com isso identificar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está sendo garantido para os bebês e as crianças pequenas com deficiência nos municípios gaúchos de Lindolfo Collor, Morro Reuter, Presidente Lucena e Santa Maria do Herval.

Para a compreender as políticas públicas voltadas à educação de sujeitos com deficiência, o presente estudo parte das diretrizes operacionais para o AEE aos sistemas de ensino por meio do Decreto 7.611 de 2011, Art. 2º, que define esse serviço de apoio como

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...] complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais". (BRASIL, 2011)

A partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que prevê em seu Art. 4º a obrigatoriedade da Educação Básica e gratuita a partir dos quatro anos de idade, implicações importantes no que tange aos processos inclusivos (e, conseqüentemente, ao AEE) foram desencadeadas em relação à Educação Infantil, uma etapa que exige propostas lúdicas, que possibilitem a exploração dos espaços, as vivências corporais, o contato com a natureza, brincadeiras e outras formas de experimentos.

Como orientação aos sistemas de ensino, a Nota Técnica Conjunta nº 02 de 2015 especifica que o AEE na Educação Infantil deve ser operacionalizado "nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas" (BRASIL, 2015, p. 5).

Optou-se pela realização de um estudo de caso múltiplo que permitisse a análise dos dados coletados de cada cidade, que foi objeto de um estudo de caso individual. Os resultados foram identificados considerando as especificidades de cada contexto pesquisado, uma vez que os dados refletem situações peculiares que às vezes se assemelham, outras se distanciam. Sem a pretensão de encerrar as discussões acerca do tema, a presente investigação evidenciou dados recentes e

concepções de gestores envolvidos na consolidação do AEE nas cidades foco do estudo, contribuindo assim para as crescentes discussões na área.

2. Caminho metodológico

Uma investigação sobre os aspectos que concretizam os Atendimentos Educacionais Especializados na Educação Infantil nas redes públicas dos municípios pertencentes à microrregião da Encosta da Serra do Corede Paranhana exigiu uma abordagem que possibilitasse a análise de aspectos subjetivos, sem perder o rigor científico. Assim, o estudo foi baseado na abordagem qualitativa, que possibilita perceber as relações dos participantes com o objeto investigado.

Somado à pesquisa qualitativa, o estudo de caso múltiplo foi utilizado como procedimento técnico. Segundo Yin (2001, p. 142), ao utilizar o estudo de caso múltiplo, “[...] um dos objetivos que se tem em mente é elaborar uma explanação geral que sirva a todos os casos particularmente, embora possam variar em seus detalhes”. Segundo o referido autor, o estudo de caso múltiplo deve, ainda, ser organizado de forma planejada, com etapas como definição, planejamento, preparação, coleta, análise e conclusão. Ao projetar o protocolo de coleta de dados, é necessário conduzir cada um dos casos e elaborar um relatório de caso individual, para então cruzar os dados dos casos, produzir as conclusões e elaborar o relatório de casos cruzados.

A escolha dos sujeitos que compuseram o caso considerou a sua atuação na Secretaria de Educação dos municípios envolvidos na pesquisa, sendo estes gestores ou responsáveis pela Educação Infantil. Para preservar o anonimato, os participantes são nomeados no decorrer do artigo como Representante I, II, III e IV.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os representantes das Secretarias de Educação das cidades envolvidas na pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986), a utilização da entrevista semiestruturada apresenta algumas vantagens, como a possibilidade de tratar diferentes temas, de diferentes complexidades, e de atingir de forma mais profunda alguns pontos levantados por outros dados de coleta — ou até mesmo os surgidos na entrevista. Segundo as autoras:

[...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são as verdadeiras razões da entrevista. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33)

Para o exercício da análise dos dados oriundos da transcrição das entrevistas, optou-se pelo método de análise de conteúdo, o qual, segundo Bardin (2011, p. 37):

[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A análise desenvolveu-se considerando as três etapas com inspiração em Bardin (2011): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase de organização dos materiais e dados a serem analisados, tendo por objetivo dar início à sistematização das ideias, a partir da “[...] elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125). Nessa primeira fase, o material foi transcrito, e foram realizadas as primeiras leituras das entrevistas, das quais emergiram as primeiras impressões e interpretações. A exploração do material, na segunda fase, é a etapa mais longa da análise de conteúdo. Esse momento foi dedicado à codificação e decomposição do texto, considerando o objetivo da investigação. Por fim, na terceira fase, procede-se à interpretação dos dados, ou seja, à análise propriamente dita.

Da análise emergiram duas categorias originadas de aspectos recorrentes, mencionados pelos sujeitos participantes, cujo exercício se pautou no campo teórico do contexto histórico da Educação Especial e dos Estudos da Infância, mais especificamente os que se dedicam ao AEE na Educação Infantil. Essas categorias analíticas foram as seguintes: a) Educação Especial e Educação Infantil: estabelecendo relações; b) Interloquções sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: alguns dos caminhos percorridos até o momento nos municípios do Corede Paranhana.

3. Educação Especial e Educação Infantil: estabelecendo relações

Tanto a Educação Especial quanto a Educação Infantil apresentam origens muito semelhantes: inicialmente, ambas foram atreladas a um caráter assistencialista nas instituições em que aconteciam. Até hoje encontramos instituições que se mantêm com tal perspectiva (MARICHAL, 2012). A fim de compreendermos suas relações e percebermos seus atuais espaços na sociedade, torna-se necessário identificarmos aspectos históricos-filosóficos-legais percorridos ao longo dos anos até a contemporaneidade, que antecederam e construíram os caminhos até as práticas de Educação Especial e Educação Infantil. O estudo também buscou fundamentação sobre a compreensão da infância e da pessoa com deficiência.

Em relação à concepção de infância, de acordo com Ariès (1981), não havia uma consciência sobre o universo da criança. Como antigamente a mortalidade infantil era muito alta, não havia um apego tão grande dos pais às crianças, pois, na lógica da época, caso esta morresse, logo poderia ser substituída por outra. Foi apenas a partir dos séculos XIX e XX que a criança passou a ocupar um papel de

importância no contexto familiar e social, despertando preocupações com a necessidade de um espaço, de um tempo e de cuidados diferenciados, pois passou-se a percebê-la como diferente do adulto. Surgiam assim os primeiros vestígios do que reconhecemos como infância hoje.

A partir do final do século XVI, houve uma mudança mais nítida em relação à infância. A partir daí, podemos inclusive datar o respeito por essa fase. Foi nesse período que se impôs uma característica que hoje atribuímos como fundamental a ela: a inocência infantil. Com toda essa estrada percorrida, outras foram sendo abertas; por exemplo, a fragilidade e a debilidade da infância não eram mais tratadas como algo sem importância. A pintura, a gravura e a escultura religiosas também tiveram grande relevância, pois passaram a representar o menino Jesus isolado, dando certa devoção à infância e um movimento de interesse por ela (ARIÈS, 1981). Atualmente, entendemos que há diferentes infâncias, visto que cada realidade possui singularidades próprias. Portanto, esta não pode ter um sentido reducionista e desconsiderar movimentos e situações existentes. No Brasil, muito recentemente, demos um importante passo no que se refere ao entendimento da criança como um sujeito de direitos, por meio da aprovação do Marco Legal da Primeira Infância:

[...] é uma lei que cria uma série de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. Ele coloca a criança nessa faixa etária como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas. (BRASIL, 2016)

Segundo Cardoso (2004), na Grécia Antiga, quando nascia uma criança com deficiência, ela frequentemente era abandonada nas montanhas; já na Roma Antiga, o seu destino era ser lançada em algum rio da região. Durante a Idade Média, muitas pessoas com deficiência foram perseguidas e mortas, devido à associação predominante, na época, entre a deficiência e o diabo ou a feitiçaria (CARDOSO, 2004). As análises de registros históricos “[...] comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas” (CARDOSO, 2004, p. 14).

Foucault (2002) discorre, em suas análises, sobre algumas questões que nos levam a compreender os caminhos histórico-filosóficos percorridos nesse contexto da deficiência: 1) a anomalia; 2) as três figuras (monstro, indivíduo a ser corrigido, masturbador); 3) as instituições e os dispositivos; e 4) a normalização e a arte de governar. O conceito de anomalia, segundo Canguilhem (2002), pode ser compreendido como tudo o que não atinge a média, sendo essa média estabelecida a partir da norma — a norma não é visível, mas serve como parâmetro, e é modificada

com o tempo e com a sociedade. De acordo com Canguilhem (2002), a norma é um processo emergente que nasce das incidências sobre a vida, não sendo deduzido pela média, mas traduzido por ela. A média, portanto, estabelece a norma, e por isso se modifica com o tempo.

Segundo Foucault (2002), a figura do monstro representava uma minoria e era compreendida pela violação das leis biológicas, caracterizando-se como uma espécie de combinação entre o impossível e o proibido. Já a figura do indivíduo a ser corrigido apresentava-se com maior incidência: este estava próximo à regra, mas era incorrigível — sendo a deficiência uma invenção moderna decorrente desse indivíduo. Por fim, a figura do masturbador atrelava-se ao apontamento de problemas familiares como causadores da deficiência.

Em relação às instituições, as áreas jurídica e médica atuam sobre o sujeito com deficiência. Dessa forma, as instituições passaram a ser elementos fundamentais para os dispositivos, os quais geravam corpos docilizados, baseados na vigia integral e no controle/observação. No entanto, a partir das práticas de docilização dos corpos, o sujeito passou a exercer autocontrole sobre sua vida, tornando-se responsável por ele mesmo sem que as instituições precisassem dispender muito esforço. A normalização e a arte de governar, segundo Foucault (2002), surgiram na Modernidade, a partir do momento em que passou a ser exigido o convívio em coletividade. Assim, foi necessária, nesse momento, a incidência sobre o outro de forma sutil, utilizando-se do próprio pensamento do sujeito (dispositivo) para que este acreditasse (ação de convencimento) que deveria viver/pensar de determinada maneira (norma).

Em meados do século XVI, segundo Cardoso (2004), as fugas da norma tornaram-se objeto de estudo e atuação da medicina. Jiménez (1993 apud CARDOSO, 2004, p. 17) assinala:

[...] ao final do século XVIII e início do século XIX, se inicia nos países escandinavos e na América do Norte o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiências, e a partir daí surge a Educação Especial. A sociedade toma consciência da necessidade de atender essas pessoas, mais com caráter assistencial que educativo. A assistência era proporcionada em centros, na qual pessoas com deficiências eram atendidas e assim a sociedade era protegida do contato com os anormais.

Quanto à Educação Especial e à Educação Infantil, o continente europeu do século XVIII desempenhou um papel significativo no surgimento e na concepção de ambas. Por volta da segunda metade desse século, foram criados na França os primeiros institutos que visavam à educação de crianças surdas e cegas — em regime exclusivo de internato —, afirmando que entre seus objetivos estavam a autonomia

de seus alunos, bem como as habilidades necessárias ao trabalho, de modo que alguns dos discentes pudessem, inclusive, desenvolver atividades remuneradas (BUENO, 1997). Já na Alemanha, nesse mesmo período, Friedrich Froebel (1782–1852) — filósofo alemão que se dedicava à arquitetura até conhecer Pestalozzi (1746–1827), o pedagogo suíço pioneiro na reforma educacional que considerou o afeto em sala de aula — iniciou seus trabalhos com as crianças menores de seis anos de idade, criando o primeiro jardim de infância. Ele entendia que esse espaço deveria oferecer condições para que as crianças que lá estavam pudessem desabrochar sua divindade interior, realmente como uma flor exposta a condições favoráveis, bom ambiente e adubação adequada. É daí que deriva a analogia ao nome “jardim da infância”, onde as crianças eram flores e o professor fazia o papel do jardineiro, entre movimentos de simpatia, amor e encorajamento (ARCE, 2002).

No Brasil, as pessoas com deficiência foram excluídas do sistema educacional até meados do século XIX. A partir desse momento, deu-se o surgimento das primeiras instituições de Educação Especial voltadas às pessoas com deficiências visuais e auditivas — hoje denominadas Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) —, ambas localizadas no Rio de Janeiro. Tais instituições inspiravam-se, principalmente, nos modelos das instituições francesas anteriormente descritas. Inclusive, os seus pioneiros responsáveis foram, no IBC, José Alves de Azevedo, que realizou seus estudos na Institution Imperiale des Jeunes Aveugles, em Paris, e no INES, E. Huet, um francês com surdez que realizou seus estudos no Instituto Nacional de Paris (SANTOS, 2017). Neste último, os alunos permaneciam separados da sociedade, o que ocorria, em função do entendimento da época, por dois motivos:

[...] por um lado, evitar que a presença de anormais interfira na racionalização do espaço, cada vez mais urbano [...] e, por outro lado, para proteger os sujeitos com incapacidades, os quais têm dificuldades no autocuidado e na autoproteção. (BUENO, 1997, p. 171)

Em 1854, quando o atual IBC (a nomenclatura data de 1981) foi criado, tinha o objetivo de ministrar a instrução primária e secundária para a população escolar com deficiência visual (BRASIL, 2008). Mazzotta (2011) aponta que o INES, em sua criação, destinava-se apenas a meninos surdos-mudos que tinham entre sete e quatorze anos de idade. Em 1926, de acordo com Santos (2017), foi fundado em Porto Alegre o Instituto Pestalozzi, o qual se destinava aos sujeitos com deficiência intelectual, sendo até hoje referência em seu meio.

Foi apenas a partir de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que a menção

aos sujeitos com deficiência foi feita parte da legislação. Em seu Artigo 88, a Lei afirma que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-lo na comunidade”. Porém, dez anos depois, a Lei Educacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que alterou a LDBEN de 1961, fortaleceu a criação de espaços segregados, uma vez que definia em seu Artigo 9º o tratamento especial aos sujeitos com deficiência (BRASIL, 1971).

Após uma década, novamente um marco importante ocorreu na história das pessoas com deficiência: o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981), por meio do qual a Organização das Nações Unidas “[...] dá visibilidade à pessoa com deficiência, trazendo um entendimento de que é necessária a atenção para o sujeito na sua integralidade e não no foco na deficiência” (SANTOS, 2017, p. 77).

Nessa mesma década, o Brasil saiu do período ditatorial e lançou sua Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual traz em seu Artigo 3º, Inciso VI, como um de seus objetivos fundamentais a promoção do “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Essa mesma Constituição declara, em seu Artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. No Artigo 206, Inciso I, consta a responsabilidade do Estado em garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208, Inciso III).

Em 1990, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, resultando na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual evidenciava a universalização e o acesso à educação, com a promoção da equidade às pessoas com deficiência. Quatro anos depois, outro importante documento respaldando a Educação Especial foi lançado, dessa vez na Espanha, sendo reconhecido mundialmente como a Declaração de Salamanca. Esse documento ratifica o direito de todos à educação e acorda a responsabilidade mundial da garantia destes — e foi originado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994). A partir desse documento, “[...] os espaços segregados perdem lugar e as escolas regulares começam a se tornar o espaço para que os alunos com deficiência possam desenvolver-se integralmente” (SANTOS, 2017, p. 78).

Sendo signatário da Declaração de Salamanca, no mesmo ano (1994), o Brasil publicou a sua Política Nacional de Educação Especial, a qual orienta o acesso ao ensino comum de pessoas com deficiência, data de 1994. Dessa maneira, percebe-se o pouco avanço ofertado pela política, uma vez que o sujeito com deficiência deveria

adequar-se ao sistema, e não o contrário, desconsiderando as singularidades dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em 1996, com a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o país apresentou uma nova perspectiva de Educação Especial, a qual garantia uma nova forma de atendimento aos sujeitos com deficiência em uma nova configuração do Ensino Básico. Foi estabelecido, no Cap. 5, Art. 58 da referida Lei, o entendimento sobre a Educação Especial: “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Em 1999, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), por meio do Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999, o qual se destinou à avaliação e ao acompanhamento das políticas nacionais para a inclusão das pessoas com deficiência. Com esse Conselho, os sujeitos com deficiência passaram a ter voz, sendo atores de suas próprias políticas (BRASIL, 1999).

Foi no ano de 2001 que foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica brasileira, por meio da Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), a qual declara, em seu Art. 3º, a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar que tem por objetivo garantir recursos e serviços especiais, a fim de “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (BRASIL, 2001).

Como mencionado no início deste capítulo, a Educação Especial e a Educação Infantil estabeleceram uma estreita relação em seu desenvolvimento, inclusive no tempo cronológico das suas constituições, lutas e conquistas. Em relação à Educação Infantil, até as décadas de 1970 e 1980, segundo Marichal (2012, p. 13):

[...] era comum no Brasil que as creches fossem vinculadas a órgãos de saúde e serviço social. O processo de transição entre esses órgãos e as secretarias de educação foi progressivo, diminuindo o caráter assistencialista que anteriormente tinham essas instituições em favor de projetos com objetivos especificamente educacionais.

A partir da Constituição Federal de 1988, a creche e a pré-escola, destinadas às crianças de 0 a 6 anos de idade, passaram a ser dever do Estado e direito da família. Muitas pesquisas voltadas à primeira fase da infância foram realizadas, tendo obtido resultados de extrema relevância e, com isso, produzindo muitos avanços em relação à educação de crianças pequenas. Entendia-se que a criança pequena precisava de ações educativas voltadas especificamente às necessidades delas.

Posteriormente, mudanças na LDBEN modificaram certas concepções em relação às creches. O Art. 21 da LDBEN de 1996, parágrafo I, dispõe que a Educação

Infantil integra a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Já o Art. 29 afirma que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da Família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a modificação introduzida na LDBEN em 2006, a qual antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para crianças com 6 anos de idade, tornou o atendimento da faixa etária de 0 a 5 anos responsabilidade da Educação Infantil. Com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009a), a obrigatoriedade da educação, antes exclusiva do Ensino Fundamental, passou a estender-se também a todos os alunos entre 4 e 17 anos de idade. Dessa maneira, abrangia a pré-escola, na Educação Infantil, como atualmente vem ocorrendo.

A partir do breve recorte histórico-legal-filosófico aqui apresentado, podemos perceber o quão recentes são as discussões que resultaram no reconhecimento da criança e da pessoa com deficiência como sujeitos de direitos, os quais possuem hoje políticas públicas voltadas às suas questões, percebendo as singularidades existentes e garantindo o cumprimento de seus direitos. Sem dúvida, tanto a Educação Infantil quanto a Educação Especial, como movimentos recentes, estão construindo sua identidade a partir de constantes discussões e reflexões, apresentando avanços graduais. O caminho, no entanto, ainda é longo.

4. Interlocuções sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: alguns dos caminhos percorridos até o momento nos municípios do Corede Paranhana

Muitos dos artigos dispostos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) foram revistos e ampliados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa Política tornou-se, então, orientadora para a construção do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual define apoio técnico e financeiro às instituições de ensino para a oferta e garantia do AEE, complementando ou suplementando a escolarização. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, institui as diretrizes operacionais do AEE na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial.

Por meio da Resolução nº 04/2009, o Ministério da Educação estabeleceu, entre outras questões, a função do AEE, o seu público-alvo e a formação docente necessária para atuação nesse atendimento, como é possível visualizar em alguns dos Artigos desse documento:

Art. 2º – O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 4º – Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 12 – Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. (BRASIL, 2009b, p. 1-2)

O AEE busca garantir o pleno acesso, bem como a participação dos estudantes com deficiência no ensino regular, atendendo às necessidades específicas que possuem e garantindo a permanência com qualidade destes na escola, de modo que seja realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011). Além disso, o AEE deve estar presente no Projeto Político Pedagógico das escolas, envolvendo toda a comunidade escolar na discussão e reflexão desse documento, bem como garantindo o acesso e a atuação dos educandos e de suas famílias nesse atendimento.

De acordo com Santos (2017, p. 89):

O atendimento educacional especializado tem na Sala de Recursos o espaço prioritário de realização, porém, não podemos restringir este atendimento apenas a essa intervenção. O atendimento educacional especializado abrange ações para além da Sala de Recursos, pois envolve a ação colaborativa com o professor na sala de aula comum, a produção de materiais acessíveis para os educandos, e conforme Tezzari (2015), além do atendimento individual ou em grupo no contraturno da escola, este atendimento abrange também a interlocução com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula comum, a assessoria e formação dos educadores do ensino regular e as parcerias instituídas com as famílias e com outras instituições, como as

áreas de saúde, trabalho e ação social, buscando a efetivação de uma teia de cooperação com vistas à inclusão escolar.

No que tange à Educação Infantil, ao pensar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para essa etapa da Educação Básica, o documento menciona apenas a estimulação precoce como integrante do AEE nessa etapa da educação. Prevê ainda que, do nascimento aos 3 anos de idade, esses serviços objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem que deve ocorrer na interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008).

Foi apenas em 2015, com a Nota Técnica Conjunta nº 02, de 04 de agosto de 2015 (MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI), que aponta as orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil, que esse serviço de apoio às crianças pequenas e aos bebês foi evidenciado. Tal documento orienta que, para a consolidação de um sistema educacional inclusivo brasileiro, é necessária a garantia do acesso, da permanência e da participação das crianças com deficiência de 0 a 3 anos de idade na creche, e dos 4 aos 5 anos na pré-escola, de modo que, desde a mais tenra idade, essas crianças tenham:

[...] a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças nessa faixa etária. (BRASIL, 2015, p. 3)

A Educação Infantil objetiva a garantia, para os bebês e as crianças pequenas, com ou sem deficiência, do acesso à apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens por meio de diferentes linguagens. Prevê ainda que sejam assegurados os direitos da criança “à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

Quanto às formas do AEE na Educação Infantil, as orientações para a sua organização e oferta apontam que cabe ao docente desse atendimento “identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar” (BRASIL, 2015, p. 5). Dessa maneira, o atendimento especializado pode se dar, em um primeiro momento, por meio de um estudo de caso realizado pelo docente do AEE, o qual analisará as competências e necessidades da criança com deficiência, em conjunto com os seus docentes. Após a avaliação inicial, o Plano de AEE é organizado, cabendo ao professor desse serviço de

apoio, na Educação Infantil, identificar recursos acessíveis, produzir materiais e brinquedos adaptados/adequados à criança, assessorar aos demais professores da escola, bem como às famílias, além de estabelecer parcerias com os demais setores que podem estar vinculados à criança, como as áreas da saúde e da assistência social (BRASIL, 2015).

Santos (2017), em concordância com as orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil (BRASIL, 2015), aponta:

A realização do apoio especializado pode ocorrer nos distintos espaços da creche e da escola infantil, tanto na sala de aula, como no refeitório, no pátio, favorecendo os processos de inclusão, pois a intervenção acontece nos diversos ambientes que a criança frequenta no espaço escolar, ou seja, vai além da sala de recursos. Desta forma, entende-se que o serviço especializado destinado aos pequenos possui uma caracterização singular, especialmente no que se refere ao espaço de atuação do professor especializado. (SANTOS, 2017, p. 93)

No contexto deste estudo, foi elaborado o Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional Corede Paranhana 2011–2020 (MENGDEN, 2011), o qual analisa criticamente o passado recente da região e apresenta estratégias para a próxima década. No que tange à educação, o Plano elaborado apresenta menções apenas ao Ensino Fundamental e Técnico, estando excluídas a Educação Infantil e Educação Especial do mapa estratégico desses municípios no momento atual.

Morro Reuter, com 5.720 habitantes dispõe de duas escolas de Educação Infantil municipais e uma escola conveniada que atende o mesmo público, além de possuir turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental. Lindolfo Collor, com 5.302 habitantes, possui três instituições infantis e também atende a turmas da pré-escola em prédios do Ensino Fundamental. Já Presidente Lucena, com 2.409 habitantes, conta com duas escolas de Educação Infantil e atende a quatro turmas de pré-escola em espaços do Fundamental. Por fim, Santa Maria do Herval, com 6.235 habitantes (MENGDEN, 2011), possui uma escola com três unidades que atendem a toda a demanda do município, no que tange à Educação Infantil.

Todos os municípios participantes da presente pesquisa, no momento das entrevistas, no ano de 2018, não ofertavam AEE na Educação Infantil, por diferentes motivos, sendo as suas realidades muito diferentes. Apenas um dos municípios participantes do estudo contava com uma professora do AEE atuante nas demandas existentes das escolas de Ensino Fundamental, com carga horária semanal de 40 horas, com previsão de iniciar, no ano seguinte, também um trabalho na Educação Infantil. Em relação a essa profissional e à situação como um todo, o Representante II aponta:

Então, o que seria a sala de recursos, nós temos uma professora 40 horas. Ela tem o curso de pós em Atendimento Educacional Especializado. Ela fez esse curso e ela é da Educação Infantil, então ela foi remanejada para ficar na sala do AEE. Como na rede nós não temos muitos alunos que têm, no caso, o CID, para ir na sala de recursos, ela também atende outros que não têm laudo, mas que os professores percebem na sala que têm algo. Então ela é um suporte. Da Educação Infantil, nós não temos nenhuma criança que seja atendida na sala de recursos. Temos agora uma menina que entrou agora na escolinha. Ela ainda está em período de adaptação, ela entrou agora nesse último rodízio. Ela tem 3 anos e ela teve hidrocefalia, microcefalia... ela teve uma das duas. Então a mãe optou por ficar com ela em casa. Ano passado a mãe veio aqui na Secretaria e fez a matrícula e ficou segura para que ela fosse pra escolinha, porque ela também tá vendo que a menina precisa. Então agora, no mês de agosto ela iniciou a adaptação na escolinha, então, na escolinha, ela tem um profissional que acompanha ela, mas ela ainda não começou esse atendimento [o AEE]. Ela vai ser o nosso primeiro caso que vai ter esse atendimento. Os nossos alunos [do AEE] são de anos iniciais e temos três ou quatro de anos finais. (REPRESENTANTE II)

Os demais municípios participantes do estudo contam com profissionais do AEE apenas nas escolas de Ensino Fundamental. Porém, os representantes das Secretarias de Educação entrevistados apontam a importância do atendimento (e do profissional atuante nele) também na Educação Infantil, como é possível conferir nos relatos a seguir:

A questão do AEE na Educação Infantil, então, também vem como um apoio né, que preze que essa criança tenha o direito garantido né, que tenha um bom desenvolvimento, um bom olhar, então o AEE vem ao encontro disso. (REPRESENTANTE I)

A escola infantil é muito importante e a inclusão precisa ser vista pelo poder público, e a necessidade de ter sim esse auxílio. As professoras hoje abraçam muita coisa, mas muitas vezes elas se sentem inseguras. Então, essa segurança... Eu sei que vem da própria pessoa, vem do interior, não adianta só ficar reclamando e dizendo que não dá, mas ter alguém para conversar sobre o assunto, ter alguém que apoie e diga “vai dar certo” é sempre muito importante! (REPRESENTANTE III)

A Educação Infantil possui grande importância. É a etapa da vida que diz muito do desenvolvimento do sujeito e o AEE é um investimento nisso, né... (REPRESENTANTE IV)

O Representante II, ao ser indagado sobre como percebe a importância do AEE na Educação Infantil, apontou a riqueza das possibilidades de trabalho em rede/parceria que o profissional do atendimento geralmente realiza:

Acho que é um apoio bem importante! Como eu falei, muitas vezes eu, como professora, nós como escola não sabemos como lidar com este aluno, o que fazer com este aluno, como seguir com este aluno, então esse atendimento é mais um olhar que a gente tem para nos ajudar. É mais uma pessoa que daqui a pouco vem e diz: “Olha eu percebi isso no aluno, vocês viram isso na escola?”, ou, daqui a pouco: “Eu fiz essa atividade, vamos adaptar, vamos trabalhar na escola...”. Porque o atendimento não é o momento de fazer tema né... é o momento que ela vai trabalhar a partir das potencialidades, das dificuldades do aluno, é mais alguém que vem para olhar e pensar. (REPRESENTANTE II)

Enquanto um município entende que as demandas da inclusão na Educação Infantil ficam a cargo de um profissional de AEE, o mesmo não acontece em outros dois (o município onde o Representante I atua, segundo ele, não possui nenhuma criança com deficiência matriculada na rede). Uma dessas cidades possui em sua rede municipal duas crianças com deficiência matriculadas na mesma turma de Educação Infantil. A rede, segundo o Representante IV, teve o cuidado de oferecer a essas crianças uma professora titular com especialização em Psicopedagogia, a fim de proporcionar um olhar mais qualificado para a prática educacional com esses sujeitos. De modo semelhante, o outro município que também não oferta o AEE na Educação Infantil, mas tem crianças com deficiências matriculadas nessa etapa da Educação Básica, organiza-se de outra maneira. A seguir, o Representante III relata essa organização e algumas situações em que o apoio do profissional do AEE seria significativo:

Nós temos o seguinte... nós temos hoje, com uma parceria com a Secretaria da Saúde, nós temos atendimento fonoaudiológico, fisioterapeuta, psicólogo. Em caso de necessidade a gente vai encaminhando. Na escola, hoje, nós temos dois casos, um aluno que tem, na verdade ingressou essa semana, ele tem dificuldade de locomoção. Nessa turma, então já tem uma auxiliar para acompanhar esse desenvolvimento dele mais de perto pra ele não ficar... e nós temos, também uma criança que tem bastante dificuldade na comunicação e na questão do desenvolvimento, também do raciocínio, então essas duas crianças estão sendo atendidas na escola com o acompanhamento de auxiliar e fora os atendimentos assim, que são encaminhados junto com a Secretaria de Saúde. [...] Essas duas crianças hoje não possuem laudo. (REPRESENTANTE III)

Santos (2017) aponta que o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil contribui também para a constituição cognitiva, psíquica e psicomotora dos sujeitos, além da socialização das crianças com deficiência. Dessa maneira, possibilita o maior desenvolvimento da sua autonomia, bem como seu convívio com um ciclo social maior. A referida autora afirma ainda que “a família

também desempenha importante função nos atendimentos e fora deles, possibilitando que a criança se insira na sociedade e sinta-se capaz de desenvolver-se” (SANTOS, 2017, p. 18). Ao encontro dessa afirmação, temos a fala do Representante III, ao discorrer sobre crianças com deficiência na Educação Infantil:

Nós tivemos casos aqui no município de crianças que não tiveram atendimento [na Educação Infantil]. Elas entraram depois no Ensino Fundamental, então a gente vê o quanto a Educação Infantil consegue trabalhar com essa criança até ela chegar lá... eu acho que ali tu já consegue trabalhar muito dos pais, na Educação Infantil, porque daí eles já vêm pro Ensino Fundamental com uma visão totalmente diferente. [...] quando ela já está na Educação Infantil, ela já desafia muitas barreiras que possivelmente não seriam enfrentadas, e daí eu acho que ela consegue um desenvolvimento muito maior né. (REPRESENTANTE III)

Ainda, o Representante II traz, em sua fala, um aspecto muito importante a ser observado e refletido quanto ao AEE: a aprendizagem dos sujeitos com deficiência e as posturas adotadas pelos profissionais ao longo desse processo.

É um caminho de erros e acertos. Idas e vindas. Às vezes a gente organiza, não dá certo e tem que voltar atrás, mas é por aí... é buscar pra que a gente possa atender esses alunos, para que o que está escrito no papel, que eles têm direito, realmente aconteça e que a medida que possível a gente consiga dar conta desta aprendizagem, que às vezes a aprendizagem não é o cronograma que a gente tem para os demais, mas é uma aprendizagem que ele precisa. O que é mais importante para essa criança? A gente tem uma menina que teve paralisia... ela é cadeirante, tem algumas questões... e a gente sempre se pergunta... o que é mais importante para ela? Primeiro a socialização. Tá e depois? Ela ainda não está alfabetizada... como vamos fazer isso? Então a gente pensa na aprendizagem dela, no crescimento dela, para que a escola para ela também seja um espaço de aprendizagem e de crescimento, dentro da capacidade e dos limites dela. (REPRESENTANTE II)

Em relação a isso, Baptista (2011, p. 72) indica que, para que os processos escolares inclusivos se efetivem, é necessário ao docente perceber “[...] que toda aprendizagem complexa exige ação como motor primordial”. Essa ação precisa ser construída por diversos profissionais, tendo no AEE o suporte capaz de desenvolver os diálogos entre as distintas esferas da comunidade escolar, a fim de favorecer e fortalecer o desenvolvimento da criança.

5. Considerações Finais

Ao longo da investigação, foi possível perceber o percurso histórico-filosófico-legal percorrido ao longo dos anos, até a criação de políticas públicas que hoje garantem o acesso de pessoas com deficiência à educação, por meio de uma prática escolar inclusiva. Essa prática visa a considerar e respeitar as diferenças existentes entre os sujeitos buscando o melhor atendimento possível a esse público, bem como a garantia do desenvolvimento de suas aprendizagens.

Evidencia-se que o AEE ainda precisa ser instituído nos municípios estudados. Constatou-se que em um único município há previsão de ação do AEE na Educação Infantil. Porém, ao que se constatou nos dados, não segue a orientação do Ministério da Educação, por meio da Nota Técnica nº 02/2015 (Brasil, 2015), pois o atendimento é planejado para ocorrer em sala de recursos. Não foi mencionado o acompanhamento pelo profissional do AEE nos espaços onde a criança com deficiência está com seus pares, ou seja, na sala de aula, na recreação, no refeitório ou em outros espaços.

Assim, observamos que o AEE abrange muitos aspectos, sendo extremamente significativa a sua presença nos ambientes escolares. Nesse sentido, a Educação Especial na perspectiva inclusiva contribui para ações potentes no ensino comum, à medida que favorece a compreensão das diferenças como potencialidades no ambiente educacional, promovendo práticas pedagógicas norteadoras, nas quais o sujeito é visto em sua totalidade e em seu processo único e contínuo de aprendizado.

A partir do estudo de caso múltiplo nos diferentes municípios envolvidos na pesquisa, pode-se notar um recorte (infeliz) de como se dão os investimentos — ou a falta deles — na Educação do país, a qual frequentemente não consegue assegurar, na prática diária, conquistas legais já adquiridas. Por fim, cabe destacar a impossibilidade de alocar um ponto final nos estudos dessa relevante temática, visto que a constituição da Educação Especial e da Educação Infantil é um tema recente, que requer atenção no cenário educacional, especialmente no Brasil. Vê-se que o país ainda precisa investir muito nos processos inclusivos, desde a mais tenra idade, em função da carência de oferta dos serviços de apoio nessa etapa da vida.

Referências

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 17(especial-1), 59–76, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (3ª ed). Lisboa: Edições 70, 2011.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; MACHADO, Rosângela. Conhecendo o aluno com deficiência física. In C. R. Schirmer, N. Browning; R. Bersch, e R. Machado (Orgs.). **Atendimento educacional especializado: Deficiência física** (pp. 15–24). Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL. (1961). **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. (1971). **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18/02/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Diário Oficial da União, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02**, de 04 de agosto de 2015. Orientações para a Organização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília:

Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In M. C. de Freitas (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 159–181.

CANGUILHEM, Georgs. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In C. D. Stobaus e J. J. Mosquera (Orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

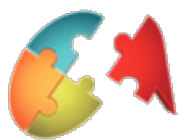
MARICHAL, Helena Maria de. **O atendimento educacional especializado na Educação Infantil**: reflexões sobre os serviços especializados no Município de Ivoti. 2012. (Monografia de Especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENGDEN, Paulo Roberto de Aguiar Von. **Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional 2011-2020**. Taquara: Conselho Regional de Desenvolvimento Paranhana Encosta da Serra, 2011.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul**: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. 2017. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos (2ª ed). Porto Alegre: Bookman, 2001.



Specialized Educational Assistance in Early Childhood Education: a multiple case study in Encosta da Serra/RS

ABSTRACT:

The study sought to identify how Specialized Educational Assistance (AEE) in Early Childhood Education is operationalized in four small cities in the State of Rio Grande do Sul: Lindolfo Collor, Morro Reuter, Presidente Lucena and Santa Maria do Herval. A multiple case study was carried out, based on semi-structured interviews with an education manager in each context researched. The results indicate that only one of the municipalities implemented the AEE, however, this support service partially follows the guidance of the current educational policy, which provides for the monitoring of the AEE professional in the classroom, at recreation, in the cafeteria or in others.

KEYWORDS:

Specialized Educational Service; Child education; Case study.