

Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em um município do interior paulista: perspectiva dos professores itinerantes e professores regentes

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), no seu novo formato de estrutura organizacional, é uma temática que vem sendo estudada com frequência, sobretudo sob os aspectos da prática pedagógica e instrumental nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Contudo, há escassez de estudos que contemplem os arranjos organizacionais experimentados nos diferentes e variados territórios do país. Neste contexto, o objetivo desta pesquisa foi descrever, sob a ótica dos professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE na Educação Infantil (EI). Participaram do estudo 17 professores itinerantes do AEE (PI) na EI; nove professores regentes (PR). Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram que os atendimentos realizados pelo PI possuem variações individualizadas. A estrutura organizacional do AEE, embora ofereça possibilidades de contato entre o PR e o PI, por meio do atendimento no mesmo turno, possui lacunas no âmbito da organização e do gerenciamento para a articulação das ações entre esses professores. As parcerias com as instituições favorecem a atenção mais global ao aluno, contudo o trabalho articulado entre os profissionais das instituições conveniadas e os participantes desse estudo não ocorre de forma sistematizada.

Palavras-chave: Educação de Crianças; Educação Especial; Educação Inclusiva.

Gabriely Cabestré Amorim

Universidade Estadual Paulista –
UNESP – SP/Brasil
gcabestre@gmail.com

Rita de Cássia Tibério Araújo

Universidade Estadual Paulista –
UNESP – SP/Brasil
ritac@marilia.unesp.br

Para citar este artigo:

AMORIM, Gabriely Cabestré; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em um município do interior paulista: perspectiva dos professores itinerantes e professores regentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 122-152, set./dez. 2016.

DOI: 10.5965/1984723817352016122

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723817352016122>

Organization and call Working Educational Specialized in Early Childhood education in a municipality of São Paulo indoor: perspective of itinerant teachers and school teachers

Abstract

The Educational Service Specialist (ESA) in its new organizational structure format, is a theme that has been studied frequently, especially in the aspects of teaching and instrumental practice in Multifunction Resource Rooms (SRMs). However, there are few studies that address the organizational arrangements experienced in different and varied areas of the country. In this context, the objective of this research was to describe the perspective of teachers, standards and organizational arrangements that structure ESA practice in early childhood education (EI). Study participants were 17 itinerant teachers of the AEE (PI) in EI; nine school teachers (PR). It was used as data collection tool semi-structured interview. The results indicated that the services performed by the PI have individual variations. The organizational structure of the ESA, although it offers possibilities of contact between the PR and the IP, by meeting the same turn, has gaps in the organization and management for the coordination of actions among these teachers. Partnerships with institutions favor the more global attention to the student, but the work articulated between professionals from partner institutions and participants of this study does not occur systematically.

Keywords: Education of Children; Special Education; Inclusive Education.

Introdução

A escolha pelo tema de investigação desta pesquisa emergiu do interesse em aprofundar o conhecimento em torno de questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especial (AEE) e ao aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A problemática que envolve tal estudo são questionamentos de como está estruturado o AEE na Educação infantil em um município do interior paulista. Há complementaridade do AEE com as ações do professor do ensino regular? Quais são as possibilidades das parcerias com a área da saúde?

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa apoiou-se em referencial teórico que abrangeu a importância de apoio complementar do AEE na EI, haja vista que, para o aluno PAEE, essa experiência escolar é mais do que oportunidade de participação; significa, sobretudo, oportunidade de desenvolvimento. E acrescenta-se ainda que, sob o ponto de vista ético, a experiência escolar desse aluno na etapa da Educação Infantil assegura uma vida digna independente da sua condição (KRAMER, 2003b).

Conforme previsto na legislação, o AEE, na sua forma de gerenciamento atual, deve ocorrer prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais e no contraturno da experiência escolar realizada na classe comum, podendo também ser realizado na forma de ensino itinerante, dentro da sala de aula comum. E ainda, dependendo da política do governo municipal e da articulação entre as secretarias ou setores da saúde e educação, há previsão de que possam ocorrer parcerias com instituições conveniadas, com escola especial, centro de reabilitação e outras (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008).

Diante das recomendações acima, pode-se entender que, são muitas e variadas as possibilidades de operacionalização do AEE, dentre as quais citamos a realização do trabalho em uma perspectiva colaborativa, ou até mesmo, em outros ambientes escolares com oferecimento de atendimento individual na hora do lanche, no parque, ou em qualquer espaço disponível na escola. Explorar e conhecer como a prática do AEE se estrutura e se organiza na Educação Infantil é, portanto, de extrema importância, considerando que esta etapa escolar oferece um currículo que favorece o desenvolvimento de competências básicas para o aprendizado de funções superiores, exploradas e adquiridas nas seriações subsequentes.

Por outro lado, levando em conta que as ações dos profissionais da saúde se articulam ao AEE, identificar de que forma ocorre a parceria entre a área da saúde e a da educação é um caminho que pode abrir perspectivas para as possibilidades de arranjos e padrões de estrutura organizacional (PEREIRA; ARAÚJO; BRACCIALLI, 2011; ARAÚJO; ZAFANI; PEREIRA, 2012).

Portanto, o objetivo da pesquisa foi descrever, sob a ótica dos professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

Caminho metodológico percorrido

Este estudo é parte da dissertação de mestrado de Amorim (2015), que investigou uma realidade específica de um município do interior paulista, tendo em vista as características do AEE na EI, que acontece pela itinerância dentro da sala de aula, a partir de convênios com instituições que realizam o atendimento no contraturno. Trata-se de uma cidade populosa (aproximadamente 350.000 habitantes), com 61 escolas municipais de EI e 28 creches conveniadas.

A amostra reuniu um total de 26 participantes, assim distribuídos:

b) Professores do AEE na Educação Infantil: 17 participantes.

c) Professores da classe comum com alunos atendidos pelo AEE: nove participantes.

Foram convidados a participar da pesquisa todos os professores do AEE com atividade na Educação Infantil (rede municipal), que abrange a faixa etária de zero a cinco anos, e professores da classe comum com alunos atendidos pelo AEE. Em relação aos professores da classe comum com alunos atendidos pelo AEE, estes foram indicados com base na disponibilidade de contato, segundo a percepção dos professores itinerantes do AEE e da direção da escola.

Foi utilizado, para a coleta de dados, roteiro de entrevista semiestruturada (MANZINI, 2003), sendo este revisado por dois juízes externos especialistas na área. As

entrevistas foram realizadas individualmente com os participantes no período de julho a dezembro de 2013 e o registro dos dados ocorreu por meio da gravação em áudio.

Caracterizada como um estudo qualitativo, o tratamento dos dados coletados foi realizado por meio da análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2011).

Assim, após a transcrição e uma primeira leitura dos dados das entrevistas, buscou-se agrupar, categorizar e analisar a fala de cada professor, buscando-se pontos-chaves que esclarecessem nossos objetivos.

Resultados e discussão

Os resultados foram apresentados por temáticas: *Perfil profissional dos entrevistados* (sexo, formação, tempo de experiência e carga horária); *Organização e funcionamento do AEE* (local, horário, periodicidade, público alvo, encaminhamento, planejamento, material); *Parcerias entre profissionais da saúde e os da educação*.

Os participantes foram nomeados de Professores Itinerantes (PI) e Professores Regentes (PR).

Perfil profissional dos entrevistados

Professores Itinerantes

Em relação à formação dos PI, 100% possuem formação em Pedagogia. Em estudo realizado por Tartuci e Flores (2013), o perfil de formação inicial dos professores atuantes no AEE é predominantemente em Pedagogia; esse dado é reafirmado por esta pesquisa.

Do total dos entrevistados, 41% tiveram formação em Educação Especial de forma generalista, ou seja, formação que abrange a educação especial/inclusiva sem especificar alguma área, 53% tiveram formação generalista e em outras áreas de deficiência/transtorno (auditiva, intelectual, visual e autismo) e 6% somente em psicopedagogia.

Conforme art. 12, da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), o professor atuante no AEE deve ser habilitado para a docência, bem como para a formação específica na Educação Especial. Neste caso, 16 participantes estão em conformidade com a resolução, pois possuem a graduação em pedagogia e formação complementar na área da Educação Especial, sendo que um possui somente psicopedagogia. Contudo, a formação em Educação Infantil foi referida por 6% dos professores.

Gatti (2010) relatou em sua pesquisa que disciplinas referentes à Educação Infantil e Educação Especial são pouco apresentadas nos currículos das licenciaturas do curso de pedagogia, sendo a abordagem genérica, sem referenciar as possíveis práticas e as suas lógicas. A autora ainda reforça a insuficiência da formação no sentido de conjunto disciplinar disperso, fragmentado, as abordagens são meramente descritivas, poucos cursos permitem um aprofundamento em relação à educação infantil.

Dizer que o professor não possui uma formação adequada para atuação é um mito, prova disso é a quantidade de cursos realizados pelos participantes dessa pesquisa, muitos com três, até seis cursos; por exemplo, seis participantes possuem três cursos de formação complementar, quatro participantes possuem quatro cursos e um participante possui seis cursos. A questão a ser interrogada é a da adequação dos cursos. Ou, que cursos são esses que não preparam o profissional para atuar, já que os mesmos relatam dificuldade em seu trabalho?

Precisamos de uma formação problematizadora, que nos coloque a par dos desafios a serem enfrentados em sala de aula, que nos faça refletir sobre a heterogeneidade presente dentro das escolas de educação básica [...] e, ainda, na necessidade que temos de flexibilizar e construir “pontes” para que esses conhecimentos sejam apropriados por alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. (VIEIRA, 2008, p. 224)

Paulino (2014, p. 8), em sua dissertação, focaliza o trabalho docente, especificamente na educação infantil, e constata “a fragilidade da função docente, no que tange à formação mínima exigida em lei para atuar na EI quanto na formação continuada”, estando esses dados em consonância com os questionamentos sobre a qualidade dos cursos que não suprem a necessidade que o formando necessita.

No cenário desta pesquisa, os professores tinham tempo de trabalho suficiente para entender e refletir sobre as suas atribuições, uma vez que 41,2% dos professores atuava há três anos e 23,5% atuava há quatro anos no AEE da Educação Infantil. Os educadores canadenses abordaram essa questão em sua pesquisa, conforme a seguir:

A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239)

Ressalta-se que o tempo causa desânimo, descrença no próprio trabalho, algo muito frequente no ambiente escolar; são professores com mais tempo de atuação, dizendo aos mais novos que são corajosos em escolher a profissão. Nas falas dos participantes observou-se que 58,9% dos professores exerce outra função, além da ocupação como professor do AEE na Educação Infantil.

Professores Regentes

Os professores regentes da sala comum possuem formação inicial, predominantemente em Pedagogia e formação complementar em Psicopedagogia. A média de tempo de trabalho na rede municipal na EI é de 12 anos.

O perfil de formação dos professores da sala comum em nível de pós-graduação está predominantemente voltado à psicopedagogia, sendo que apenas um participante (PR 8) possui mestrado concluído e o doutorado em andamento.

Deve-se procurar realizar e promover capacitações para exercer o papel de professor, conforme propõe Michels (2006), que ressalta a tomada de consciência como uma condição importante para o exercício da função.

Em sua pesquisa, Paulino (2014) apresentou o perfil profissional de professores com tempo de atuação na Educação Infantil de oito a 12 anos, e nesta pesquisa encontrou-se o perfil de três a 22 anos.

Com a categoria “Perfil profissional dos entrevistados”, foi possível refletir sobre a formação que está presente na universidade, faculdade, e quais são as especializações que os profissionais estão buscando para atuar na sala de aula, bem como o tempo de experiência e o quanto ele pode influenciar na prática.

Organização e funcionamento do AEE

Professores Itinerantes

Os atendimentos acontecem duas vezes por semana no mesmo horário da aula. Alguns participantes reforçaram que os atendimentos aos autistas acontecem com mais frequência, três vezes na semana. De uma maneira geral, os professores não especificaram o tempo de atendimento disponibilizado para cada aluno, e quando houve indicação do tempo, por quatro professores, este variou de uma a duas horas.

Há uma tendência de atendimento dentro da sala de aula, o que pode favorecer a possibilidade de parceria com o PR. De acordo com Capellini, Zanata e Pereira (2012, p.16), o trabalho colaborativo “possibilita que cada professor com sua experiência auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos”.

Portanto, se o município adota o atendimento realizado pela itinerância dentro da sala de aula, promove um trabalho colaborativo para o desenvolvimento do aluno, pois com essa estratégia PR e professor especialista (PI), juntos, realizam o planejamento e promovem o ensino e a aprendizagem dessa criança PAEE.

Ressalta-se que devido ao PI do AEE possuir mais de uma escola para a realização do atendimento, o mesmo permanece pouco tempo na instituição, ou seja, apenas durante o atendimento, não criando vínculos mais profundos com aquele ambiente, o que pode gerar um distanciamento e falta do sentimento de apropriação da sua própria função, assim como por parte dos outros membros escolares o não pertencimento do PI àquela escola. Essa foi uma questão abordada nas falas dos participantes (PI e PR). Conforme fala da participante PI 12, há uma confusão no que é o AEE, não sabendo se é possível considerar a itinerância como um atendimento nessa modalidade.

[...] na verdade não sei se eu poderia encaixar como um AEE, porque às vezes a gente necessita tirar o aluno da sala, daí dependendo da escola, a gente tira da sala mesmo sendo o horário que ele está com o grupo. (PI 12, 2013)

A professora tem essa concepção com base na valorização da realização do AEE no contraturno, conforme decreto que estabelece o atendimento prioritariamente nas SRMs (BRASIL, 2008). Entretanto, na Educação Infantil o atendimento pode ser realizado pela itinerância, conforme proposta de 2006 (BRASIL, 2006).

As falas dos professores demonstram uma falta de “padrão” no AEE da Educação Infantil, sendo o atendimento delineado de acordo com as características da escola.

[...] mas, depende, cada escola têm um perfil [...]. (PI 12, 2013)

[...] cada escola é diferente, depende muito da necessidade da direção; eu costumo trabalhar, eu trabalho em duas escolas aqui e em outra, e são diferentes por conta do espaço, da direção, então, aqui os atendimentos acontecem no grupo e individual, lá só em grupo. (PI 4, 2013)

Algumas escolas acabam oferecendo algum espaço dentro da unidade escolar, mas esse espaço não é nada apropriado como uma sala multifuncional, em alguns casos não tira o aluno do contexto, acabamos só acompanhando, no caso dos autistas. (PI 1, 2013)

Não há padrão e não existem referenciais que o município adota para essa orientação. Os professores PI indicaram que o atendimento se molda de acordo com as características da escola. Se houvesse um referencial que abrisse a oportunidade de trabalhar com as especificidades de cada aluno, isso facilitaria a organização e funcionamento, que por sua vez contribuiriam para a identificação de melhores práticas.

Em relação à divisão dos professores para os atendimentos, os participantes relataram que atendem todas as deficiências. A divisão acaba sendo por conveniência do próprio professor itinerante, estando condicionada à escolha da escola que atenderá.

Os professores atendem todas as deficiências. (PI 9, 2013)

[...] todas as deficiências. (PI 10, 2013)

Outro ponto importante a ser destacado sobre a divisão dos professores para o atendimento, é que esse professor pode mudar todo ano, ou seja, em alguns casos não há um acompanhamento do desenvolvimento do aluno por um mesmo profissional na Educação Infantil, já que é permitida a troca.

Se a criança permanece na unidade escolar eu posso continuar com essa criança se eu quiser, porque eu tenho o direito da remoção [...]. (PI 1, 2013)

Há mudança dependendo de várias variáveis (risos), vários fatores, como a escola é boa e é vantagem para mim, [...] no fim do ano tem a remoção, mas para mim não é vantagem; é perto da minha casa, a escola é maravilhosa, não tenho problemas com meus alunos, mas se eu quiser mudar, eu comunico. (PI 5, 2013)

Nestas duas falas, foi possível perceber a questão de conveniência para o próprio profissional, não levando em conta o desenvolvimento e avanço do aluno atendido. A fala a seguir representa a preocupação de determinados professores na continuidade do atendimento em prol do aluno com deficiência.

Todo esse vínculo se quebra e espera que a outra professora seja profissional e crie esse vínculo. O próprio sistema faz isso, eu faço dobra, então pode ser que ano que vem eu tenha essa escola ou não, essa dobra vai ser oferecida para mim, se sobrar, por isso que quebra o AEE. Um grande nó, lacuna, vago do AEE é isso aí. (PI 7, 2013)

E quando há troca de professores, os participantes relataram que todo o trabalho que foi realizado com aquele aluno, fica no prontuário e os documentos ficam disponíveis para o próximo professor.

Embora as falas dos PI sugiram falta de padrão no atendimento, a fala acima destacada pontua a importância dos registros evolutivos e/ou de desempenho do aluno na rotina do AEE, e, talvez, se possa reconhecer essa rotina de documentação como um indício de padronização do gerenciamento. Contudo, a fala sinaliza também que a troca de informações não ocorre dentro do próprio grupo do AEE.

Diante dessa situação, a gestão poderia utilizar os registros como meio para a reflexão da prática, de maneira a favorecer a troca de informações entre os professores itinerantes, para então, posteriormente, promover o trabalho conjunto de professores de classes comuns e itinerantes do AEE.

Outro fato a ser considerado é que enquanto algumas escolas, de acordo com a proposta do AEE, priorizam o atendimento do aluno na classe comum, outras priorizam o atendimento individual, privando o aluno do convívio social, sendo esta uma questão a ser debatida pela gestão e direção das escolas, visando à identificação de pontos positivos e negativos das duas condutas. Negrine (2010) reforça que a inclusão quanto mais cedo acontecer no ambiente social, maiores serão os ganhos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem.

Com a entrevista dos professores itinerantes foi possível identificar a quantidade de alunos atendidos por deficiência e por PI. Destaca-se o maior número de alunos com diagnóstico de TGD (22%) na Educação Infantil, considerando o número de 127 alunos matriculados.

No geral, os professores itinerantes relataram o mesmo processo de encaminhamento do PAEE:

Na maioria das vezes a gente vai quando tem uma solicitação; hoje, por exemplo, é muito mais fácil o encaminhamento da criança com deficiência com algo aparente, síndrome de Down, paralisia cerebral. (PI 1, 2013)

Geralmente tem a minha participação, eu que faço a ficha e entrego para professora (da classe comum) [...] a professora preenche o papel e daí encaminha para a secretaria ou para escola especial ou centro de reabilitação. (PI 6, 2013)

A fala a seguir mostra como o gerenciamento é conduzido perante as demandas escolares e disponibilidades institucionais. O planejamento do AEE acontece de acordo com a necessidade de cada aluno e alguns professores trabalham com projetos.

Primeiro a gente vê qual a necessidade da criança, observa todo contexto escolar e dentro dessa dinâmica da escola a gente tenta pelo menos adequar, eu pelo menos tento, pelo menos uma flexibilização, minimizar o máximo (as atividades) possível para que a criança faça o máximo na sala de aula, porém com uma devolutiva diferenciada, até para facilitar o professor nos dias que eu não estou na escola. (PI 1, 2013)

Sim, sim há um planejamento, no começo do ano eu sei que vou trabalhar [...] preencho uma ficha de AEE e aí eu programo o que vai ser trabalhado primeiro. (PI 6, 2013)

A fala do PI 6 retrata o planejamento anual, entretanto, sabe-se que durante o processo de atendimento acontecem diversas situações e que o planejamento toma novos rumos.

A gente tem o AEE, procuramos conversar com a professora, observando como ela trabalha, daí montamos o AEE, conforme a necessidade do aluno. Eu, particularmente, gosto de trabalhar quando há abertura da professora da sala; eu gosto de trabalhar com projetos, desenvolvendo para o grupo todo, em relação à conscientização, a perspectiva da educação inclusiva, então uma vez por semana eu trabalho projeto, tanto é que, foi bem legal esse ano. (PI 10, 2013)

A fala da participante PI 10 retrata a ação por meio de projetos que valorizam a participação da classe, sendo que sua formação é em pedagogia, possuindo especialização em Educação Infantil e Especial. Neste caso, a formação da participante pode ter proporcionado conhecimento na área de projetos por unir as especificidades da EI e Educação Especial, favorecendo o trabalho colaborativo.

A fala a seguir demonstra que as atividades são as mesmas da sala de aula comum.

As atividades são as mesmas da aula regular; lógico, alguns precisam de recursos, as atividades podem ou não serem adaptadas para esse aluno. (PI 4, 2013)

Com base na fala do participante PI 4, vale ressaltar a importância do projeto que valoriza a manutenção da atividade realizada por todos, o que envolve mais aspectos de acessibilidade e menos alteração de conteúdo. A participante PI 8 planeja o AEE pelos eixos, mas essa foi a única que mencionou esse tipo de organização.

Por exemplo, eu organizo pelos eixos, linguagem, matemática, movimento, área de música, então, é interessante porque as meninas (Professoras da classe comum) têm um horário fixo, mensalmente elas trabalham com eixos, esse mês no período da manhã, no Jardim I, está trabalhando linguagem, o foco nesse mês é o nome deles e o crachá para independência, em atividades que vai ter a dependência. Eu faço adaptação principalmente na linguagem escrita, atividades que exigem um registro, então, previamente eu faço a adaptação, o que é interessante é que assim as meninas (Professoras da classe comum) já têm maturidade para dizer se vai precisar de adaptação, ou mês que vem vou iniciar no mini-maternal, novas cores, então, preciso que você (faz referência à professora do ensino regular ao pedir para ela trabalhar determinado conteúdo) trabalhe com ela as cores em forma de pareamento, então, a gente tem mais ou menos um norte do que vai ser preparado. (PI 8, 2013)

Vale ressaltar que a PI 8 possui formação inicial no magistério e pedagogia, seguido por *lato sensu* em psicopedagogia e especialização em Educação Especial. Os professores relataram a dificuldade em conversar com os professores da classe comum para realizar o planejamento.

Muita coisa acontece na hora, mesmo quando a gente planeja bastante coisa [...], na hora acontece muita coisa, e depende muito do planejamento da professora, uma das dificuldades é não haver essa orientação anterior do professor para a gente, e quando a gente consegue ter um trabalho com o professor, consegue ter uma noção. (PI 13, 2013)

Existem, sim, profissionais que colaboram muito e existem profissionais que não colaboram com nada e você acaba desenvolvendo um trabalho individual com essa criança, pelo menos para tentar ver a evolução dela. (PI 1, 2013)

Essa dificuldade em realizar um trabalho colaborativo com os PR pode justificar o desconhecimento deles em trabalhar com projetos. Nesse sentido, este estudo aponta para uma possibilidade de tema de formação continuada dos professores, a ser incluído no programa da SME do município. Todos os professores relataram que o planejamento está pautado no currículo da Educação Infantil, porém com as adaptações necessárias.

Marins e Mello (2012, p. 64) reforçam essa ideia de que “na escola inclusiva, o currículo é comum para todos. Porém, sem se esquecer de que os alunos são diferentes, as estratégias educativas necessitam igualmente levar em conta e respeitar as individualidades”. Coll e Martin (2004) reforçam que o currículo é a concretização das intenções educativas. É papel do professor do AEE avaliar “as condições gerais do aluno, suas limitações, competências, dificuldades e habilidades, para se garantir a acessibilidade curricular” (FONSECA e CARVALHO, 2012, p.109).

Filho e Lima (2012) afirmam que o currículo que é vivenciado na Educação Infantil promove experiências para a formação pessoal e o conhecimento acerca do mundo. Os professores relataram que a avaliação do aluno é realizada com base na observação constante do desenvolvimento da criança, considerando sua evolução, não comparando com as demais crianças. Garcia (2008) demonstrou que a avaliação é um desafio para as políticas educacionais, pois está pautada em um regime de notas.

Os professores relataram que os materiais utilizados nos atendimentos são os disponíveis na própria escola ou eles mesmos compram e confeccionam. Parte dos professores referiu que a escola onde atuam não oferece o material, a exemplo das falas abaixo.

Não, isso não existe, eu sinto até que é uma falha, mas dentro da própria estrutura isso não é muito viável, eu que confecciono os materiais e utilizo da própria escola. (PI 2, 2013)

A questão do material é muito difícil, porque a gente tem o convênio e tem a verba [...] e o que acontece é muito difícil (risos), eu tive muita dificuldade nessa escola com o aluno que não tinha nada adaptado, nenhuma mesa, então a gente tem que rebolar para que a criança não deixe de participar e isso é muito necessário, uma mesa adaptada, a gente põe faixa de posicionamento, então a gente improvisa para que ele tenha o atendimento. (PI 4, 2013)

Não, não recebo nada, tudo sou eu que faço, tudo que eu tenho fui eu que fiz ou comprei, a itinerância não recebe material, é complicado. (PI 6, 2013)

Outros professores relataram que a etapa escolar da Educação Infantil é rica em materiais, o que facilita o trabalho no atendimento, mas, mesmo assim, há necessidade de se confeccionar materiais.

Alguns materiais a escola cede, mas uma boa parte eu coloco do meu bolso também, é porque assim, eu acabo pegando alguns materiais que eu já tenho, então, eu acabo utilizando, mas sempre que você solicita para escola, a escola acaba cedendo alguns materiais. (PI 15, 2013)

Praticamente todos os professores itinerantes, conhecem o kit da Sala de Recursos, mas, não têm acesso ao material. Eles acreditam que seja importante haver um kit de material aos professores itinerantes, pois isso facilitaria o trabalho.

Eu acho, tinha que ter sabe, kit da Educação Infantil, coisas adaptadas da Educação Infantil, porque vem coisas mas, às vezes não supre a necessidade. (PI 16, 2013)

O provimento de materiais não parece ser uma prioridade do gerenciamento, o atendimento acontece de acordo com as possibilidades de cada escola. Afonso (2014), em sua pesquisa, constatou a dificuldade dos professores com a falta de recursos materiais. Conforme as falas encontradas nesta pesquisa, isso pode ser reafirmado.

Segundo os participantes, na Educação Infantil não há material adequado para trabalhar com os alunos PAEE, prova disso é que o professor tem que confeccionar seu próprio material, conforme as falas apontaram. Diante disso, duas situações devem ser consideradas. Uma diante da necessidade de material adequado às necessidades dos alunos PAEE, evidenciando-se nesse caso a necessidade de um kit da EI com potencialidades de ajustes individuais. Outra relacionada às características comuns do material convencionalmente utilizado na EI, e, portanto, sem necessidade de alterações

nas características dos objetos, evidenciando-se neste caso a importância do acesso dos professores a esses materiais que devem estar disponíveis na escola.

Professores Regentes

Quando os professores regentes foram questionados sobre o AEE dos seus alunos, a maioria confirmou o atendimento, mas dizendo que eram atendidos por escola especial e centro de reabilitação, e isso demonstra que eles não enxergam a itinerância como o AEE propriamente dito. Apenas um professor disse que o AEE é pela itinerância.

São pela itinerância. (PR 9, 2013)

A fala a seguir demonstra que a itinerância é vista como um atendimento à parte, não configurando o próprio AEE:

É, dois pelo centro de reabilitação, um pela escola especial e um está sendo levado numa escola especializada de autismo, fora os atendimentos da itinerância. (PR 3, 2013)

Grande parte dos profissionais, sejam eles PI ou PR, não enxergam a itinerância como AEE, isso faz com que se perca o sentido da função de cada integrante na formação do aluno PAEE. Faz-se necessário um novo pensar, uma reflexão acerca do AEE, o que é e qual seu objetivo, deixando claro às partes integrantes do processo o verdadeiro papel de cada um.

Outro ponto a ser discutido é que os professores regentes, conforme a fala acima de PR 3, desconhecem que o AEE no contraturno é oferecido na escola especial conveniada; o centro de reabilitação é destinado para atendimentos clínicos especializados, não sendo considerado como Atendimento Educacional Especializado.

Sobre o perfil dos atendimentos, algumas professoras falaram que o PI tira o aluno da sala, outras disseram que não retiram da sala. Especificamente na fala da PR 1, o atendimento individual teve resultado favorável, pois havia um propósito a curto prazo e provavelmente com base nas potencialidades do aluno.

No começo ela retirava bastante, que nem o aluno que é autista, ele gritava muito, tinha bastante trabalho com ele, agora não, ele está uma belezinha, está acompanhando a turma, [...] ela fica mais na sala do que tira. (PR 1, 2013)

Há o relato de que o atendimento acontece em grupo, conforma falas a seguir:

No grupo, é no grupo de acordo com o que eu estou trabalhando, são feitas as adaptações, adequações necessárias para o aluno em sala de aula, mas não tira ele da sala de aula. (PR 8, 2013)

No coletivo, não tira em hipótese alguma, a gente achou que não haveria necessidade de tirar, até porque estão desde o início com a gente então eles conhecem toda rotina. (PR 9, 2013)

Na fala de PR 9 evidencia-se a importância do entrosamento entre o PR e o PI para a determinação de condutas harmoniosas, prevalecendo a importância do histórico do aluno no contexto. PR 9 reforçou a ideia de não retirar os alunos da classe pois são alunos que estão familiarizados com a rotina.

Uma questão levantada pelas participantes (PR 5 e PR 6), que são professoras do integral no período da tarde, é que o PI não tem contato com elas, pois o atendimento acontece apenas no período da manhã. Essa informação relata a forma com que a estrutura e a organização do AEE propiciam essa conduta. Isto é, a previsão de contato do AEE apenas durante meia hora, antes de se iniciar a aula, num determinado período, não contempla dois professores da classe comum em salas de período integral, sendo essa organização de gerenciamento deficitária, a exemplo das falas abaixo.

Ela costuma chamar individual com ela, mas costuma observar como a criança age nas duas formas no coletivo e individual, ela vem de manhã e eu sou da tarde. (PR 5, 2013)

Então, ela nunca está à tarde, ela vem de manhã e eu sou da tarde, [...] eu acho que ela tira da sala e às vezes ela fica observando. (PR 6, 2013)

A periodicidade dos atendimentos informada pelos professores da classe comum foi a mesma informada pelos professores itinerantes, de acordo com exemplo a seguir.

[...] então, esses atendimentos acontecem duas, três vezes na semana e não é o período todo [...]. (PR 8, 2013)

Ao entrevistar os PR, sentiu-se a falta de conhecimento acerca do diagnóstico dos alunos; a maioria pensou bastante para responder a pergunta sobre qual o diagnóstico dos alunos PAEE que estão dentro da classe comum. Prova disso é o alto número de alunos enquadrados em “outros” pelos PR. Os mesmos informaram que os alunos estavam ainda em diagnóstico. Questiona-se se o PR não possui as devidas informações sobre os alunos PAEE. Outra hipótese a ser considerada é se o desconhecimento do diagnóstico ou das necessidades funcionais dos alunos não é percebido como uma atribuição do professor de classe comum.

Os professores da classe comum afirmaram que não participam do planejamento das atividades realizadas no atendimento.

Não, as que eu dou para sala sou eu e as que ela dá para o aluno é dela, às vezes ela dá umas dicas de atividade que seria [...]. (PR 1, 2013)

Evidencia-se na fala de PR 1 que o envolvimento do PR no planejamento da ação pedagógica não é uma prática comum, sinalizando a importância de um planejamento que possa favorecer a interação entre PI e PR.

Fonseca e Carvalho (2012) afirmam que:

O professor da sala comum é responsável pelos conteúdos curriculares trabalhados na sala, devendo, para tanto, planejar intervenções desafiadoras e promover a aprendizagem colaborativa, pensar formas diversificadas de avaliação global da aprendizagem, que respeite os tempos de aprendizagem do aluno. (FONSECA; CARVALHO, 2012, p.109)

Ao falar sobre o planejamento das atividades, uma participante demonstrou falta de preparo em lidar com a inclusão, em receber o aluno com deficiência e compreender que cada aluno tem seu desenvolvimento e tempo necessário para aprendizagem.

[...] já que não vai trabalhar a parte pedagógica, pelo menos uma rotina diária para ele poder se virar sozinho, tomar água, eu gostaria sim que pegasse ele todos os dias, pegasse o copo e levasse ele para tomar água até ele entender, porque é por repetição, pelo que eu sei o autista é pela repetição, [...] eu acho que isso podia ser feito, se a parte pedagógica não dá para fazer, pelo menos isso, porque o que as meninas falam (Professoras itinerantes) é que com ele não tem como desenvolver nada, porque ele não aprende. (PR 2, 2013)

A fala da participante PR 2 não condiz com o que foi dito pelos participantes PI 1, PI 10, apresentado anteriormente nesta categoria, pois estes participantes afirmaram que o planejamento foi elaborado conjuntamente. Esse desencontro pode ser interpretado como resultado do preconceito da professora PR 2 em relação à inclusão e à possibilidade de desenvolvimento do aluno com deficiência, a exemplo do seu relato, conforme descrição abaixo.

Ele conseguiu aprender um pouquinho, claro até um cachorro que você pegar e fazer a mesma coisa, ele vai aprender, mas, isso aí não é aprendizagem, então, eu acho que [...] a inclusão não deu certo. (PR 2, 2013)

A formação da PR 2 é em pedagogia e especialização em psicopedagogia institucional, ou seja, ela não tem formação na área da educação especial, talvez isso justifique a resistência e falta de conhecimento em lidar com os alunos PAEE. Fica em evidência que a inclusão para alguns é algo inatingível, faltando-lhes sensibilidade para compreender que é objetivo da inclusão que “todas as pessoas, incluindo as com

deficiência, tenham acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca de seus sonhos e objetivos junto à população geral” (SASSAKI, 1997, p.39).

Omote (2006) ressalta a necessidade da compreensão da variada diferença, para que sejam tratadas de forma adequada a fim de promover a inclusão.

Parcerias entre os profissionais da saúde e os da educação

Professores Itinerantes

Ao ser questionado sobre a parceria com os professores da classe comum, a maioria respondeu que dependia de cada professor da classe comum, conforme falas a seguir:

Em alguns casos sim, outros não (risos), às vezes você fica o ano todo tentando, tentando, porque têm aquelas muito resistentes que não aceitam o aluno, a professora, principalmente as mais velhas que dizem que sou nova. (PI 4, 2013)

Na fala acima fica evidente que a desmotivação dos professores mais velhos resulta na falta de parceria com o PI do AEE.

Olha, agora existe, está mais fácil trabalhar, mas já houve época que não existia, que a professora não aceitava nossa presença na sala de aula, mas acabou que a própria professora viu uma necessidade. Se não tiver uma pessoa hoje ela até fala: “O dia que você não vem eu fico apavorada.” (PI 6, 2013)

Hoje a resistência é bem menor, até porque a gente ganhava 50% a mais e a gente perdeu, então, [...] parece que aliviou, [...] parece que tem uma proximidade maior, então, agora parece que a gente fala a mesma língua. (PI 14, 2013)

Com a fala da PI 6 fica evidente que as ações pontuais do AEE contribuem para a mudança de atitude dos professores de classe comum, que, com o tempo, passam a perceber o papel da itinerância como um serviço de auxílio ao PR. A PI 14 destacou a questão salarial como fator que contribuiu para amenizar a resistência na manutenção da parceria.

Sim, até porque o sucesso do nosso trabalho depende deles, porque o objetivo é [...] ele ficar com a professora e a gente fazer as intervenções nas horas certas e deixá-los independentes para conseguir seguir. (PI 8, 2013)

No meu caso sim, mas é como eu te falei: depende muito da escola; às vezes, a escola está aberta para inclusão; às vezes, a escola não está ainda; às vezes, a escola acha que todo problema que acontece na sala de aula com esses alunos é culpa do professor do especial (risos). (PI 12, 2013)

A fala de PI 8 denota a importância do trabalho articulado entre o PI e o PR. Segundo Fonseca e Carvalho (2012, p.109), “o trabalho articulado desses dois profissionais contribui não só para mensurar o que o aluno não sabe, mas oportuniza a identificação das condições favoráveis e as barreiras à aprendizagem existentes na escola”.

Nessa mesma direção, Capellini (2008) cita a importância da colaboração, do trabalho em conjunto para favorecer a inclusão escolar. “A colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral (CAPELLINI, 2008, p. 40)”.

Os professores itinerantes relataram a dificuldade em um atendimento com mais precisão, destacando a necessidade de um retorno mais rápido pelos profissionais da equipe multidisciplinar.

Olha, é na verdade muito bom os atendimentos, porém falta um pouco mais dessa parte, então a gente precisa e o retorno é demorado, precisa de uma informação rápida, é bom porque às vezes a gente tem um respaldo, eles mais coletam dados, e eu falo que eu quero a sugestão, [...] sempre é a gente que tem que buscar. (PI 4, 2013)

Não tem parceria. (PI 5, 2013)

Tem, tem uma parceria sim, eu sei que a demanda é bem grande, então na medida do possível dá para atender a gente, tirar as dúvidas via e-mail ou dar uma ligadinha, eles atendem. (PI 10, 2013)

Tem, mas o retorno é insuficiente, é uma coisa fraca que não me dá o caminho que eu gostaria de ter. (PI 13, 2013)

Sabe-se da importância da parceria entre as áreas da educação com a saúde com o objetivo de subsidiar o acompanhamento do desenvolvimento desse aluno, com base nas visitas escolares e na troca de informações (UTA; ANDRADE; SILVA; SAMESHIMA, 2013).

Eu gosto muito da parceria com a da escola especial e centro de reabilitação. É lógico, o ideal para nosso trabalho seria uma equipe multidisciplinar da prefeitura, a gente sempre pede que não fosse só [...] porque não atende a demanda, são muitos alunos, cada dia a inclusão está ganhando mais alunos especiais para a sala de ensino regular. (PI 17, 2013)

Sim, toda vez que liga, eles entram em contato, solicita por e-mail e eles vêm até escola. Sim, enxergo uma parceria. (PI 15, 2013)

Embora haja variação de opiniões, fica nítido que os professores sentem falta de uma aproximação maior dos profissionais da saúde com a educação, de uma forma mais efetiva de troca de informações, sobretudo no que se refere ao *feedback* e rapidez no agendamento para triagem e avaliação do aluno.

Segundo os professores itinerantes, à semelhança do que esclareceram com relação à parceria com os professores de classe comum, a parceria com a família depende de cada caso.

É tudo parecido (risos), algumas famílias são resistentes e outras não, outras aceitam, mas tem muita resistência em aceitar e como o atendimento é na escola especial e centro de reabilitação, ficam mais resistentes, dizendo que o filho não é deficiente. (PI 4, 2013)

De acordo com as falas dos participantes, fica expresso que a não aceitação da condição do filho gera um entrave no tratamento adequado e precoce.

A família, eu acho que é um dos maiores entraves, no caso do menorzinho (aponta para o aluno que passa no corredor) a mãe não aceita, então ela não quer nem eu perto do filho e é o que mais precisa, tanto que o atendimento é desvinculado da família, tem momentos que você tem implorar para o pai e a mãe que o filho deles precisa de ajuda. (PI 7, 2013)

Também vai de acordo com a família, tem família que é mais participativa, tem família que ainda não aceita o diagnóstico, é um trabalho mais difícil porque você não tem o apoio da família. (PI 13, 2013)

A fala da PI 7 diz que o encaminhamento depende da aprovação da família. Em relação à parceria com os pais, existem aqueles que sabem a importância de acompanhar a vida escolar do seu filho e participam assiduamente em sua formação.

Sempre, é muito importante esse contato com a família. (PI 14, 2013)

Silva[, Silva e Souza (2013) falam sobre a necessidade dos professores conhecerem o universo vivenciado pelos seus alunos, desta forma poderão compreendê-lo e respeitá-lo, promovendo a intervenção ao invés de reforçar o fracasso.

Professores regentes

As professoras da classe comum, ao serem questionadas sobre a parceria com o professor itinerante que realiza o atendimento ao seu aluno, na sua maioria, não titubearam ao dizer que não acreditavam em uma parceria, mas algumas participantes demonstraram a disponibilidade para o trabalho em parceria. As falas de PR 2 e PR 3 exemplificam sua discordância com relação ao planejamento do AEE sem o envolvimento conjunto do PI, PR e familiar.

Olha, eu acho que o problema não é com elas, eu acho com a educação especial mesmo, [...] a educação especial tem que trabalhar de forma diferente, vai mandar professora itinerante, vamos chamar pai, professor itinerante e a professora e vamos planejar, porque não tem esse momento, a professora vem e não sabe o que você está trabalhando, vai saber quando está dentro da sala de aula, eu acho que essa espontaneidade não dá certo, nunca deu em lugar nenhum. (PR 2, 2013)

Não, porque elas são itinerantes; o próprio nome diz. (PR 3, 2013)

Diante do esclarecimento de PR 2, pode-se inferir que a previsão de uso dos 30 minutos iniciais de trabalho do PI para o contato com o professor, não é concretizada ou não é bem utilizada. Por outro lado, outros professores referiram que o contato existe e é proveitoso.

Olha, dá para ter, sim, embora ela venha de manhã, a gente se encontra toda quarta-feira então dá para ter uma ponte, não direta, ela também orienta e pede para olhar essas pautas que a gente faz. (PR 5, 2013)

Sim, existe um trabalho conjunto, colaboração. (PR 8, 2013)

A PR 5 atua em IMEII (tempo integral) e acredita que há uma parceria. Levantam-se dois questionamentos: a participante pode achar positiva a parceria, por não ter outro profissional dentro da sua classe? A parceria torna-se efetiva quando o profissional não está dentro da sala e presta assessoria no ATP?

Assim como os professores itinerantes, os professores da classe comum sentem falta da parceria com a saúde. Os esclarecimentos apresentados por PR 9, PR 6 e PR7 sinalizam: a) que as visitas são poucas nas escolas, e quando esta é realizada, isso ocorre por coordenadores da instituição, e não pelos profissionais que atendem os alunos; b) que o *feedback* requer a iniciativa do PI para buscar a informação.

Não tenho contato, eu até acho que o laudo foi passado para itinerância, só sei que eles colocaram que ele é autista. (PR 6, 2013)

Eu acho que aí fica falho, [...] a gente não teve um *feedback*, quase que nenhum, nós ficamos sabendo que o laudo ficou fechado [...] de autismo,

porque a professora itinerante ainda foi atrás de tudo (resultado do diagnóstico) e passou (informação para o professor regular). (PR 7, 2013)

As falas da PR 6 e PR 7 demonstram que possuem total desconhecimento do diagnóstico, como se as instituições conveniadas apenas nomeassem a deficiência do aluno, sendo que o professor da classe comum desconhece como trabalhar, quais estratégias utilizar, de acordo com a expressão usada pela PR 6.

Sim, pelo centro de reabilitação; olha, nós tivemos ano passado muito pouco, esse ano também, hoje um veio, mas é complicado porque quem vem são os coordenadores, não justamente aqueles que lidam com ele. (PR 9, 2013)

Diante dos esclarecimentos fornecidos pelos professores da classe comum, constata-se a falta de sistematização institucional e planejamento para o entrosamento entre a instituição especial parceira e a escola comum.

Os professores da classe comum possuem uma opinião consensual em relação à dificuldade da parceria com a família devido à dificuldade na aceitação da deficiência e/ou transtorno por parte dos pais. Contudo, assim como os demais participantes, os PR apontaram que há famílias mais presentes, que estão comprometidas na formação e desenvolvimento da criança.

Difícil, muito difícil, nós temos casos que os pais não aceitam, a partir do momento que a mãe aceitou a criança teve uma melhora e ela conseguiu detectar melhora no comportamento. (PR 3, 2013)

Tenho bastante contato sim, enquanto não há aceitação da família no diagnóstico, não há parceria; eu vejo assim. (PR 8, 2013)

Os participantes PR 3 e PR 8 reforçam a ideia da não aceitação da família no diagnóstico. Silva e Dessen (2001 e 2003) destacam a questão do longo processo de aceitação de um filho com deficiência; nessa caminhada surgem sentimentos como raiva, tristeza, choque, rejeição até que se consiga inserir o novo membro na família.

Tenho contato, até que é parceiro, embora tenha esse contexto turbulento consegue ter parceria, não senti tanto a ausência. (PR 5, 2013)

Existe uma grande preocupação da família com a presença da criança aqui na escola, então a gente tem um diálogo aberto, eles têm o apoio da escola, então a gente tem um diálogo bem estreito até. Diariamente a gente está conversando sobre o comportamento dele, a família pede a nossa ajuda, então a gente tem um bom diálogo. (PR 8, 2013)

Destacaram a parceria com a família, os participantes PR 5 e PR 8. Apesar das dificuldades, o professor consegue conversar diariamente com a família, além disso, a própria família solicita ajuda à escola. Uma das hipóteses é que essas famílias já superaram a fase de rejeição da deficiência, desta forma conseguem procurar alternativas que ajudem a criança em seu desenvolvimento.

Considerações finais

Ao analisar a organização e funcionamento do AEE na Educação Infantil, foi possível identificar que a estrutura organizacional do AEE, ao oferecer o atendimento dos PI no mesmo turno, pode favorecer as ações na classe comum auxiliando o PR em possíveis dúvidas relacionadas à aprendizagem e ao comportamento, seja no momento em que estiver presente na classe, seja no horário destinado ao alinhamento de informações com o PR antes do início da aula. Entretanto, depende da disponibilidade do PR em aceitar o trabalho de PI como complementar à sua ação. Diante disso, pode-se inferir que o trabalho do AEE pelo PI é importante e pode ser benéfico, independente de haver parceria ou não com o PR.

Por outro lado, há uma lacuna em relação à parceria com a área da saúde, sendo falha e insuficiente conforme as falas dos participantes.

A estrutura organizacional do AEE favorece parcialmente a complementaridade das ações na classe comum, tendo-se identificado aspectos negativos como: falta de planejamento para a distribuição dos alunos por professor, falta de critérios para orientar a periodicidade; falta de planejamento para as atividades propostas em parceria com o professor da sala comum. A organização oferece oportunidade para articulação entre a

área da saúde e da educação, por meio de convênios com instituições de saúde e atendimento multidisciplinar, contudo a interação entre o profissional da saúde e o professor não ocorre com regularidade, ficando condicionada à iniciativa do professor.

A formação, o tempo de experiência do professor e o tipo de deficiência não interferiram nas ações do professor do AEE, prevalecendo as diferenças individuais.

Considera-se a importância de iniciativas para um planejamento de ações em moldes mais sistematizados e com clareza na definição do papel do AEE, para que todos os profissionais envolvidos na atenção ao aluno PAEE atuem de maneira efetiva, em parceria, e que todos saibam o papel de cada um.

Referências

AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo no ciclo I do ensino fundamental: ponto de vista do professor.** 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

AMORIM, Gabriely Cabestré. **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: estudo de caso.** 2015. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/amorim_gc_me_mar.pdf> Acesso em: 03 out. 2016

ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério; ZAFANI, Mariana Dutra; PEREIRA, Debóra Morais. Efeito da intervenção terapêutica ocupacional junto a crianças com déficits de percepção visual, coordenação motora e integração visuo-motora. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 25, p. 267 - 276, 2012.

ARAUJO, Rita de Cássia Tibério; SILVA, Michele Oliveira da. La formación del profesor y la adaptación de recursos y actividades. In: OMOTE, Sadao; BRAGA, Tânia Moron Saes; CHACÓN, Miguel Cláudio Moriel; MONTALVO, David. (Orgs.). **Reflexiones sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. 233 ed. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014, p. 219-233.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011 (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1 de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 24 de Março de 2012.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 13/2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **D.O.U.** 24/9/2009, Seção 1, p. 13. 2009.

BRASIL. **Nota técnica nº. 11/ 2010, 07 de maio de 2010**: orientações para institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 15 fev. 2013.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Filho. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Filho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES,

Olga Maria Piazzentin Rolim (Orgs.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão**. Bauru: UNESP/FC, 2012. 166 p. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 5).

COLL, Cesar; MARTIN, Elena. **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades**. trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

FILHO, Alberto Melquiades da Silva; LIMA, Elieuzza Aparecida de. O atendimento educacional especializado na educação infantil no centro de reabilitação e valorização da criança – Recife/PE. In: CAÇÃO, Maria Izaura Sandra; CARVALHO, Helena Escoto de (Orgs.). **Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FONSECA, Rita de Cássia Oliveira da; CARVALHO, Carmen Silva de Freitas Bueno. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: as propostas legais a prática cotidiana, p. 101-113. In: SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar, CASTRO, Rosane Michelli de (Orgs.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 224 p. (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, volume 2).

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO Luiz Cavalieri, KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003b.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estrutura. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARINS, Kéren Hapuque Cabral; MELLO, Antônio dos Reis Lopes. O perfil do professor coordenador na perspectiva inclusiva. In: Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado / Manoel Osmar Seabra Junior, Rosane Michelli de Castro (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 224 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2. 2012.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

NEGRINE, Airton da Silva. **Educação infantil: pensando, refletindo, propondo**. 1ª ed. Editora: Educs, 2010.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 251-272, jul./dez. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/GABRIELY%20AMORIM/Downloads/10589-31983-1-PB.pdf>. Acesso em 20 maio 2014.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil**. 2014. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação, Espírito Santo, 2014. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7730_Disserta%E7%E3o%20OK.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2014

PEREIRA, Débora Moraes; ARAUJO, Rita de Cássia Tibério; BRACCIALLI, Ligia Maria Presumido. Relationship analysis between visual-motor integration ability and academic performance. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 21, p. 808 - 817, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Joseane Gonçalves da Silva; SILVA, Sandra Regina Aquino Nunes; SOUZA, Eliane Conceição da Silva. Participação da família na escola. **Revista Saberes em Rede**. Cuiabá: CEFAPRO. jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cefapro cuiaba.com.br/revista/up/ARTIGO%20X.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 17, n. 2, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722001000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2014.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças com síndrome de Down e suas interações familiares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722003000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 dez. 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** [online], v.21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes. A organização das práticas pedagógicas e da gestão e o atendimento educacional das crianças com necessidades educacionais

especiais na educação infantil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA – SEDPCD/DIVERSITAS/USP LEGAL, I, São Paulo, junho 2013. **Anais** São Paulo: SEDPCD/DIVERSITAS/USP, 2013.

UTA, Ana Claudia Nascimento da Silva; ANDRADE, Priscila; SILVA, Ruth André; SAMESHIMA, Fabiana Sayuri. Recurso Pedagógico Adaptado: parceria entre professor, tutor, coordenador e estagiários de pedagogia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICACAO ALTERNATIVA, V, Gramado, 2013. **Anais** Gramado, 2013. Disponível em <http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/116251_1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

Recebido em: 08/03/2016

Aprovado em: 12/04/2016

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 17 - Número 35 - Ano 2016

revistalinhas@gmail.com