



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DO PROFESSOR ITINERANTE

THE SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE ITINERANT TEACHER PERSPECTIVE

Gabriely Cabestré Amorim
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini,
Rita de Cássia Tibério Araújo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil (EI) é importante, considerando que esta etapa escolar oferece um currículo que favorece o desenvolvimento de competências básicas para o aprendizado de funções superiores. Este estudo visou identificar, sob a ótica dos professores itinerantes (PI), os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE na EI. A coleta de dados foi realizada a partir de uma entrevista semiestruturada com 17 PI de uma rede municipal, do interior paulista. Os resultados revelaram que o atendimento realizado na forma de itinerância pelo professor do AEE, embora possa favorecer as ações na classe comum, não ocorre de acordo com um padrão de gerenciamento, havendo também uma lacuna na relação do AEE com o professor regente da classe comum, com a área da saúde e com a família dos alunos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Educação Inclusiva.

Abstract

The Specialized Educational Care (AEE) in early childhood education (EI) is important, considering this step school offers a curriculum that favors the development of basic skills for learning higher functions. This study aimed to identify, from the perspective of itinerant teachers (PI), standards and organizational arrangements that structure the practice of AEE in EI. Data collection was carried out from semi-structured interviews with 17 PI of a municipal network, in São Paulo. The results revealed that the service provided by AEE itinerant teacher, although it may encourage actions in the common class, it does not occur according to a pattern of management, there is also a gap in AEE's relationship with the common class teacher with both the health area and students family.

Keywords: Early Childhood Education. Special education. Inclusive education.



Introdução

Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a legislação, deve ocorrer prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno da atividade escolar, podendo, ainda, ser realizado na forma de ensino itinerante, dentro da sala de aula comum. E, 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 a escola especial, os centros de reabilitação entre outras (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008).

Nesse sentido, pode-se entender que são muitas e variadas as possibilidades de operacionalização do AEE, dentre as quais, a realização do trabalho em uma perspectiva colaborativa. Explorar e conhecer como a prática do AEE se estrutura e se organiza na Educação Infantil (EI) 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. Dessa forma, este estudo, teve como objetivo identificar, sob a ótica dos professores itinerantes, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE na Educação Infantil.

A educação inclusiva e o AEE: aspectos históricos e organização na gestão escolar

O atendimento à pessoa com deficiência, até metade do século XX, era oferecido a partir da institucionalização ou de escolas especiais mantidas pela comunidade (RODRIGUES, 2008). Desde o final da década de 1950, a educação especial já era figura da política educacional brasileira, sendo, inicialmente, de caráter assistencial/institucional e posteriormente caracterizada pela estrutura de serviços e suportes.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A partir de 1990, houve uma movimentação no Brasil com a reforma educacional, em que o debate sobre a inclusão escolar envolveu “uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total” (MENDES, 2010, p.105).

Dois marcos internacionais estimularam o Brasil nas políticas voltadas para a educação inclusiva: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (BRASIL, 1990), que visou estabelecer compromissos mundiais para garantir a todos uma sociedade mais humana e justa, além de garantir os conhecimentos básicos necessários para se viver, e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), cujo princípio orientador estabelece que todas as escolas devem receber todas as crianças, independente da sua condição física, social, intelectual, emocional, linguística entre outras.

No âmbito dos órgãos públicos, dirigindo a atenção para a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a escola inclusiva para o Público Alvo de Educação Especial (PAEE) é garantida legalmente, sendo que a Lei nº. 12.796 (BRASIL, 2013), artigo 58, ressalta que a escolarização deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 2008, houve a proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, consolidada a partir do Decreto nº. 6.571/2008 (BRASIL, 2008), que versa sobre o AEE, com destaque para a necessidade de que o aluno público alvo da educação especial deve estar dentro da classe comum.

Neste sentido, o AEE foi definido, de acordo com Decreto nº. 6.571/2008, como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos para complementar e/ou suplementar o ensino regular, portanto, não tem caráter substitutivo e, sim, um auxílio, sendo que o atendimento implica a eliminação de barreiras que possam existir ao aluno com deficiência (BRASIL, 2008).



Observa-se que a legislação prevê que o AEE será disponibilizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) da própria escola, em turno inverso ao da escolarização ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008).

Conforme Parecer nº. 13/2009 (BRASIL, 2009), a concepção de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, busca superar a visão da Educação Especial como algo substitutivo ao ensino regular, assim como espaços separados para alunos PAEE.

A Educação Inclusiva é desafiada a lidar com a inclusão do PAEE nas creches e pré-escolas. De acordo com o documento “Saberes e práticas da inclusão – Educação Infantil”, a democratização da educação traz uma “abordagem social e cultural que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem, de fortalecimento e modificação do ambiente escolar e da comunidade para a promoção da aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 10-11).

Portanto, a criança deve ser compreendida como uma pessoa capaz de vencer suas limitações, sua própria deficiência e, para isso, o professor deve estar disposto a olhar desta maneira.

O papel do professor do AEE e as peculiaridades no atendimento

No que tange às atribuições do professor do AEE, no artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, encontram-se ações que implicam parcerias envolvendo o professor da classe comum, o professor do AEE, a família do aluno e os profissionais da saúde. Fica expresso na resolução, que o *locus* do AEE deverá ser prioritariamente as SRMs. O artigo nº. 5 ressalta que o atendimento deverá ser no turno inverso ao da escolarização, mas que também poderá acontecer em outras instituições conveniadas com o município (BRASIL, 2009).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A Nota Técnica nº. 4/2014 orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos PAEE no censo escolar. Ressaltando que a apresentação do laudo médico não se pode considerar imprescindível, uma vez que o AEE é pedagógico, e o importante é garantir o direito das pessoas com deficiência à educação.

A não obrigatoriedade do laudo médico facilita o AEE na EI, uma vez que o diagnóstico “fechado” não ocorre nos primeiros anos de escolaridade e poderia atrasar as ações do atendimento. Por outro lado, favorece o distanciamento dos profissionais da saúde, além disso, pode atrasar a prescrição de procedimentos mais específicos diante das necessidades de estrutura e função corporal.

No que se refere à estrutura organizacional do AEE na EI, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) do MEC (BRASIL, 2008) prevê que o AEE na EI ofereça serviços de estimulação precoce, cujo como objetivo é a otimização do desenvolvimento e aprendizagem, além de definir o atendimento como algo para “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.10).

Os Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil (BRASIL, 2006) reforçam a importância da intervenção precoce com o intuito do desenvolvimento integral da criança de zero a três anos, nos aspectos físicos, cognitivos, culturais e sociais, além de promover o suporte à família objetivando a inclusão.

Apesar de haver tais definições, ainda existem lacunas no que é regulamentado pela legislação em relação a sua organização e funcionamento, devido a diversos aspectos encontrados no dia a dia, como, por exemplo, muitas escolas de EI não possuem as SRMs, uma vez que sua estrutura física não possibilita sua implementação. Dessa forma, o atendimento poderá ocorrer de forma itinerante, conforme proposta de 2006 em que os atendimentos “poderão ser desenvolvidos por professor itinerante especializado em

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



educação especial e infantil, que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 31).

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, e 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.

Participaram do estudo 17 professores do AEE (Professores Itinerantes) na EI. Foi utilizado, para a coleta de dados, um roteiro de entrevista semiestruturada (MANZINI, 2003), sendo este revisado por dois juízes externos especialistas na área. As entrevistas foram realizadas individualmente, nas escolas, durante o mês de outubro 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 chave que esclarecessem os objetivos. Posteriormente, foram criadas duas grandes categorias referentes ao tema do estudo, além do perfil sociodemográfico dos professores: “Perfil e diagnóstico dos alunos atendidos” e “A estrutura e a organização do AEE segundo os professores itinerantes”.

Resultados e discussão

Perfil dos professores itinerantes

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Há alguns pontos a serem considerados no perfil dos professores itinerantes, dentre eles é a predominância do sexo feminino (16:1). De acordo com documento do INEP (BRASIL, 2009), consta a prevalência, principalmente na creche e Educação Infantil, de professores do sexo feminino, o que pode ser reafirmado neste estudo.

Em relação à formação, todos os participantes, cursaram Pedagogia. Dados reafirmados nos estudos de Tartuci e Flores (2013), em que o perfil de formação inicial dos professores atuantes no AEE é predominantemente em Pedagogia.

Do total dos entrevistados, 41% tiveram formação em Educação Especial de forma generalista, 53% tiveram formação generalista 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, uma vez que possuem a graduação em pedagogia e formação complementar na área da educação especial, sendo que apenas um cursou psicopedagogia. Contudo, a formação em EI foi referida por 6% dos professores.

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

Dizer que o professor não possui uma formação adequada para atuação é um mito, prova disso é a quantidade de cursos realizados pelos participantes desta pesquisa, muitos com três, até seis cursos. A questão a ser interrogada é a adequação de tais cursos, ou, que

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



cursos são esses que não preparam o profissional para atuar, já que relatam dificuldade em seu trabalho?

Paulino (2014, p. 8) constata em seu estudo “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.

De acordo com Michels (2006, p. 421) “o professor assume papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função”. Esta pesquisa aponta para esse movimento dos professores que estão se qualificando na área em que atuam, realizando formação complementar, ou seja, estão assumindo o papel de transformador da educação.

Observou-se que a média de tempo de trabalho no AEE da EI é 3,5 anos, sendo encontrados profissionais com dois a seis anos de experiência. Na literatura, há falta de informação sobre o tempo de trabalho no AEE, mas acredita-se que, 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 atuavam há três anos e 23,5% atuavam há quatro anos no AEE da EI.

Ressalta-se que o tempo causa desânimo, descrença no próprio trabalho, algo muito frequente no ambiente escolar, são professores com maior 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 EI. A participante PI 11, ao responder a pergunta que enfocou a formação continuada, relatou que:

[...] esse ano não me sobrou tempo e fisicamente não tem como, trabalho o dia inteiro, tenho três dias ATP à noite, então, fica complicado [...] e ainda tenho a minha casa para cuidar. (PI 11, 2013)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Devido a uma carga horária que inviabiliza a participação em cursos de curta e longa duração, em congressos ou destinação de tempo para o estudo. Isso “[...] sem contar que o acesso a cursos de formação continuada é dificultado por uma série de razões, tais como necessidade de investimento financeiro, indisponibilidade de tempo determinada por excessiva carga horária de trabalho”, conforme destacado por Miranda (2013, p.48). Zibetti e Pereira (2010, p. 265) mostram o cerne do trabalho, “jornadas exaustivas, salários insuficientes e demandas que extrapolam o ambiente profissional”.

Tendo como norte os objetivos propostos, passou-se a explorar os resultados deste estudo, a partir das seguintes categorias.

Perfil e diagnóstico dos alunos atendidos

Nesta categoria, considerando 127 alunos matriculados na EI, destaca-se que o maior número de alunos (22%) se refere àqueles com diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Outro dado importante a ser esclarecido é que embora a média de alunos por professor na amostra estudada (4,6) esteja aquém da média de alunos por professor no grupo que não aceitou participar da pesquisa (6,1), este estudo contemplou 17 professores (68%) do total de 25 professores itinerantes do AEE e 78 alunos (61%) do total de 127.

No geral, os professores itinerantes relataram o seguinte processo para encaminhamento do aluno PAEE.

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 Habilitação. (PI 6, 2013)

A fala a seguir mostra como o gerenciamento é conduzido diante das demandas escolares e disponibilidades institucionais.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



[...] eu vou acompanhando alguns dias, algumas situações e aí a gente discute se é caso de avaliação clínica externa em instituição [...] e na maioria das vezes quando percebe que é um caso mais significativo chama a família e já começa a fazer esse atendimento, [...] porque, a avaliação demora, demora, a fila de espera é grande, até ser chamado, passar pela triagem e a triagem é longa. (PI 13, 2013)

Essas falas demonstram que há muitas crianças que chegam à educação formal sem diagnóstico. Outro ponto a ser destacado é a questão da demora no processo de avaliação, devido a filas de espera, à triagem ser minuciosa, impossibilitando o diagnóstico precoce.

A estrutura e a organização do AEE segundo os professores itinerantes

A organização dos atendimentos conforme informação dos professores itinerantes do AEE acontece duas vezes por semana no mesmo horário da aula. Alguns participantes ressaltaram que os atendimentos aos alunos com autismo acontecem com mais frequência, três vezes na semana, por acreditarem que necessitam de maior atenção. De 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.

Conforme apresentado nas falas dos PI, há uma tendência de atendimento dentro da sala de aula, o que pode favorecer a possibilidade de parceria com o professor de classe comum. 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, o professor da classe comum e PI juntos realizam o planejamento e promovem o ensino e aprendizagem dessa criança PAEE.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Os PI atendem em média duas escolas, sendo que cada escola possui um número de aluno PAEE matriculado.

Ressalta-se que devido ao PI do AEE possuir mais de uma escola para a realização do atendimento, permanece pouco tempo na instituição, impossibilitando a criação de 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.

Conforme fala da participante PI 12, há uma confusão no que se refere ao 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. (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 EI, o atendimento pode ser realizado pela itinerância, conforme proposta (BRASIL, 2006).

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

[...] cada escola é diferente depende muito da necessidade da direção, [...] 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. (PI 1, 2013)

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.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

Qualquer, a gente não tem na prefeitura essa divisão, embora na educação infantil quando é feita a escolha das escolas, a gente sabe mais ou menos qual o perfil de criança que está naquela escola, então, quem tem mais habilidade acaba escolhendo aquilo que quer. (PI 13, 2013)

Observa-se que professor do AEE escolhe primeiro a escola, e não a deficiência/transtorno que irá atender, mesmo tendo ideia do perfil das crianças a partir da escola. 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 EI, 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)

Nessas duas falas, foi possível perceber a questão de conveniência para o próprio profissional, não levando em conta o desenvolvimento e avanço do aluno em atendimento. A fala a seguir representa a preocupação de determinados professores com a 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, [...] um grande nó, lacuna, vago do AEE é isso aí. (PI 7, 2013)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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.

Isso vai muito da pessoa, de você querer transmitir e da pessoa querer buscar, existem esses dois caminhos, [...] (PI 8, 2013)

Embora as falas dos PI sugiram falta de um padrão no atendimento, é pontuada a importância dos registros evolutivos e/ou de desempenho do aluno no AEE, e, talvez, se possa reconhecer essa rotina de documentação como um indício de padronização do gerenciamento.

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. De acordo com Abe e Araújo (2010), a ação da inclusão em classe comum necessita de dois movimentos, um do esforço do aluno com deficiência para sua escolarização, e outro, da escola que deve se organizar para receber esse aluno. Assim, com o pacto de esforços entre aluno e escola, espera-se um bom resultado em relação ao desenvolvimento de conhecimento.

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 [...] 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. (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)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

A gente tem o AEE, procuramos conversar com a professora, observando como ela trabalha e 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. (PI 10, 2013)

Essa fala descreve a ação por meio de projetos que valorizam a participação da classe, sendo que a formação dessa professora é em pedagogia, com especialização em Educação Infantil e Especial. Nesse 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 classe 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)

Vale ressaltar a importância do projeto que valoriza a manutenção da atividade realizada por todos, o que envolve mais aspectos de acessibilidade e menos a alteração de conteúdo.

A participante PI 8 planeja o AEE pelos eixos, mas essa foi a única professora que mencionou esse tipo de organização.

Por exemplo, eu organizo pelos eixos, linguagem, matemática, movimento, área de música, então, é interessante porque as professoras da classe comum têm um horário fixo, mensalmente elas trabalham com eixos, esse mês no período da manhã, no Jardim I, esta 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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



um registro, então, previamente eu faço a adaptação, o que é interessante é que assim as professoras da classe comum já têm maturidade para dizer se vai precisar de adaptação. (PI 8, 2013)

É interessante destacar que essa professora possui formação inicial no magistério e pedagogia, seguido por especialização em psicopedagogia e em educação especial.

Os professores relataram também a dificuldade em conversar com os professores da classe comum para realização do 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. (PI 10, 2013)

Essa dificuldade em realizar um trabalho colaborativo com os professores da classe comum pode justificar o desconhecimento deles em trabalhar com projetos. Nesse sentido, este estudo aponta para uma possibilidade de incluir o tema de formação continuada aos professores 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 ressaltando 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; CARVALHO, 2012, p.109).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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. Para Garcia (2008), a avaliação é um desafio para as políticas educacionais, uma vez que está pautada em um regime de notas.

Os professores informaram que o material utilizado 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 [...] 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 EI é rica em materiais, o que facilita o trabalho no atendimento, mas, mesmo assim, há necessidade de se confeccionar materiais.

[...] a educação infantil ela é muito rica em material, a gente acaba usando o que tem na escola [...]. (PI 12, 2013)

Alguns materiais a escola cede, mas uma boa parte eu coloco do meu bolso também. (PI 15, 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)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



constatou, em seus estudos, a dificuldade dos professores em relação à falta de recursos materiais. Conforme as falas encontradas nesta pesquisa isso pode ser reafirmado.

A maioria dos professores, ao ser questionada sobre a parceria com os professores da classe comum, respondeu que dependia de cada professor da classe comum, conforme a fala a seguir:

Em alguns casos sim outros não (risos) às vezes você fica o ano todo 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)

Nesta fala 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, [...], 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. (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 professor comum. 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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de aula com esses alunos é culpa do professor do especial (risos). (PI 12, 2013)

Essas falas revelam a importância do trabalho articulado entre o PI e o da classe comum. 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, p. 40) 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”.

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

Sabe-se da importância da parceria entre as áreas da educação com a saúde, objetivando subsidiar o acompanhamento do desenvolvimento desse aluno, com base nas visitas escolares e a 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. (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 opinião, fica nítido que os professores sentem falta de uma aproximação maior dos profissionais da saúde com a educação, de uma forma mais efetiva na troca de informações, sobretudo, no que se refere ao *feedback* e rapidez no agendamento para triagem e avaliação do aluno.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



De acordo com 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)

Observa-se nestas falas 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)

Em relação à parceria com os pais, existem aqueles que sabem da 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 de os professores conhecerem o universo vivenciado pelos seus alunos, dessa forma, poderão compreendê-lo e respeitá-lo, promovendo a intervenção ao invés de reforçar o fracasso.

O AEE na EI é visto pelos professores itinerantes como uma grande oportunidade de inclusão e desenvolvimento.

Hoje eu vejo o AEE na educação infantil de uma forma pontual e interessante porque ele previne. (PI 2, 2013)

Muito, porque só a presença do professor especial na escola já faz com que o aluno não fique só, do tipo abandonado lá no fundo da sala. (PI 13, 2013)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O atendimento acaba sendo visto como uma prevenção, uma vez que, quando ocorre precocemente, facilita o desenvolvimento da criança. Ribeiro (2013) reforça a ideia de prevenção por meio do acesso ao atendimento especializado, uma vez que esse está voltado para o desenvolvimento das habilidades e possibilidades das crianças.

Eu acho que a gente pode conseguir coisas maravilhosas, [...] se você conseguir trabalhar com crianças que sejam funcionais, motivar essa mãe dizendo que eles são capazes de aprender talvez não tudo que os outros, mas são capazes de aprender e de ser felizes, AQUI eu não tenho autistas, eu tenho CRIANÇAS. (PI 8, 2013)

Essa fala demonstra total consciência de que cada aluno tem seu tempo, sua aprendizagem, além da importância do direcionamento da intervenção para o aluno e não para a deficiência, o mais precocemente possível.

Os professores itinerantes levantaram diversos aspectos que dificultam o trabalho, sendo eles: pouca frequência nos atendimentos devido ao número de alunos atendidos por professor, falta de espaços específicos para trabalhar, ausência da parceria entre os profissionais e a família.

A fala do PI 7 demonstra a necessidade de redução do número de aluno por professor, possibilitando um atendimento de forma contínua.

Eu acho que falta um cantinho para gente trabalhar, às vezes, não tem o lugar adequado [...] a gente não é vista como a professora da educação especial e que faz parte daquele grupo, entendeu? Parece que você é alheia, fora da educação infantil. (PI 10, 2013)

De acordo com PI 10 a dicotomia deixou de ocorrer no ambiente, mas persiste em relação às atribuições dos professores do AEE e do professor da classe comum.

[...] acho que ainda está muito longe de haver uma aceitação REAL dentro da escola, a gente tem uma questão muito velada, aí que coitadinho, aí que bonitinho (esta referindo-se ao aluno PAEE), não é uma coisa vista de uma forma amadurecida [...]. (PI 14, 2013)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A inclusão ainda é julgada com cunho assistencialista, como se estivesse ajudando, cuidando dessa criança, desconsiderando a perspectiva de garantia de direitos e valorização desse aluno que possui diferenças, assim como qualquer outro.

A PI 11 culpabiliza a família pela dificuldade encontrada no atendimento, considerando que os problemas familiares afetam diretamente a criança. Perez (2007) ressalta que inúmeras pesquisas têm demonstrado esse comportamento da escola e reforça que o sucesso ou fracasso estão relacionados a diversos fatores (próprio educando, família e o sistema escolar).

Ao se analisar a organização e funcionamento do AEE na EI, na perspectiva dos PI, 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 professor da classe regular, em possíveis dúvidas relacionadas à aprendizagem e ao comportamento. Por outro lado, há uma lacuna em relação à parceria com a área da saúde, sendo falha e insuficiente conforme demonstrado nas falas dos participantes.

Considerações finais

A pesquisa proporcionou identificar as particularidades do AEE na EI e demonstrou as multifaces do atendimento.

O município em questão oferece aos educandos a oportunidade de duas modalidades de atendimento: a itinerância no mesmo turno e na escola especial, conveniada no contraturno do período escolar. Esse tipo de atendimento oportuniza aos alunos PAEE e famílias uma maior abrangência e possibilidade de desenvolvimento, considerando que essa é uma etapa importante e crucial para o aperfeiçoamento das habilidades. Por outro lado, apesar de demonstrar uma boa forma de organizar o atendimento, há empecilhos como a resistência dos professores da classe comum na

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



aceitação de outro professor dentro de sua sala e a falta de parceria com a área da saúde, algo indispensável quando se objetiva o desenvolvimento do aluno.

Considera-se a importância de iniciativas para o 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, em que todos saibam o papel de cada um.

Referências

ABE, Patricia Bettiol, ARAUJO, Rita de Cássia Tibério. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. , v.16, p.283 - 296, 2010.

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) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

AMORIM, Gabriely Cabestré. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad.: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOBBIO, Norberto. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília – DF. 1988.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. 63 p.: il.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

_____. 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.

_____. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2008.

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

_____. 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. 2009. D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, Pág. 13. 2009.

_____. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p.: il.

_____. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

_____. Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013.

_____. Nota técnica nº 4/ 2014, 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Ensino colaborativo. In: Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão – Bauru: UNESP/FC, 2012, 166 p. v. 5.

COLL, Cesar. Aprender conteúdos e desenvolver capacidades / César Coll e Elena Martin; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

FONSECA, Rita de Cássia Oliveira de; CARVALHO, Carmen Silva B. F. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: as propostas legais a prática cotidiana, p. 101-113. In: Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 224 p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: Educação especial: diálogo e pluralidade. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil – características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estrutura. In: Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003, p.11-25.

MARINS, Karén Hapuque Cabral de; 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. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 224 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

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.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano; DALL`ACQUA, Maria Júlia Canazza; HEREDERO, Eladio Sebastián; GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoretto de Oliveira. Inclusão, educação infantil e formação de professores – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.136 p.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos. In: Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.p.197-218.

PAULINO, Verônica BelfiRoncetti. Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. 2014.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Encontros e desencontros da educação escolar: implicações para a democratização do ensino. Educação em Revista, Marília, 2007, v.8, n. 1, p. 61-74.

RIBEIRO, Raquel da Silva. Atendimento educacional especializado na educação infantil na política municipal paulistana. In: III Encontro Observatório Nacional de Educação Especial. CD-ROM. 2013.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Marante In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il.

SILVA, JoseneGonçalinada; SILVA, Sandra Regina Aquino Nunes; SOUZA, Eliane Conceição da Silva. Participação da família na escola. Revista Saberes em rede CEFAPRO de Cuiabá. Jul./dez. 2013.

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. I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/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: Anais... V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, Gramado, 2013.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 259-276, 2010. Editora UFPR.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre as autoras

Gabriely Cabestré Amorim

Doutoranda em Educação. Unesp-Marília. amorim89@hotmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Doutora em Educação Especial. Livre-docente. Unesp-Bauru. verinha@fc.unesp.br

Rita de Cássia Tibério Araújo

Doutora em Educação. Unesp-Bauru. ritac@marilia.unesp.br

Recebido em: 24/03/2016

Aceito para publicação em: 27/04/2016