

METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/ EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Claudionor Renato da Silva¹
Juliene de Cássia Leiva²
Jéssica Fôñseca da Costa³

RESUMO

A temática da pesquisa são as metodologias nas interfaces das áreas da educação especial e educação infantil com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa é realizada numa cidade da região sudeste tocantinense e objetiva compreender estas metodologias e elencar alguns desafios à educação escolar e sua gestão. Mesmo partindo de uma única entrevista, portanto, em um contexto muito específico, a pesquisa é muito significativa para a região, sobretudo às ações extensionistas e de pesquisa desenvolvidas pelo docente orientador. O estudo encaminha a possibilidade de Oficinas de formação continuada voltadas aos professores, pais e gestores, bem como à formação inicial nos cursos de pedagogia colocando em relevo metodologias voltadas ao público da educação especial atendidos na escola de educação infantil.

Palavras chave. Metodologias. AEE. Sudeste do Tocantins.

METHODOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION / CHILD EDUCATION FROM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

ABSTRACT

The research theme is the methodologies in the interfaces of the special education and early childhood education focused on the AEE. The research is carried out in a city in the southeast region of Tocantins and aims to understand these methodologies and to highlight some challenges to school education and its management. Even from a single interview, therefore, in a very specific context, the research is very significant for the region, especially the extension and research activities of the trainer. The study directs the possibility of continuing training workshops aimed at teachers, parents and managers, As well as to the initial formation in the courses of pedagogy emphasizing methodologies directed to the public of the special education attended in the school of infantile education.

Keywords: Methodologies. AEE. Tocantins southeast.

Recebido em 18 de maio de 2019. Aprovado em 08 de novembro de 2019.

¹ Pedagogo (Licenciado pela Universidade de Araraquara) e Licenciado em Matemática (FAFIBE-MG). Especialista em Gestão Educacional (Estácio - Ribeirão Preto). Mestre em Educação (UFSCar) e Doutor em Educação Escolar. E-mail: claudionorsil@gmail.com

² Doutora em Educação Escolar (UNESP/FCL). Mestre em Educação Especial (UFSCar). Psicóloga (UNESP/Assis). Docente da UNIARA. E-mail: julieneleiva@gmail.com

³ Pedagoga. Conselheira Tutelar em Combinado (TO). E-mail: jessicarock@mail.uft.edu.br

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo está nas interfaces das áreas da Educação Especial e a Educação Infantil, traz uma discussão importante para o sudeste do estado do Tocantins, tratando, particularmente, das metodologias em educação especial, nas turmas de educação infantil, a partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O ponto de partida do artigo é tratar das metodologias ou práticas pedagógicas com o público da Educação Especial nos espaços da Educação Infantil, em que se descortinam não somente o processo histórico de implantação das políticas em Educação Especial no sudeste tocaninense, mas também se faz aqui, as primeiras aproximações de estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as salas de aula da Educação Infantil, tendo como fundamentação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), bem como, a instituição legal do AEE pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011) que revogou o Decreto 6.571/2008, Brasil (2008).

As considerações que definem o AEE, constantes no Decreto n.7.611/2011 são:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º—O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Nestas considerações iniciais, o AEE é voltado para pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Para os estudantes surdos e com deficiência auditiva, os mesmos são atendidos em outras especificações e princípios legais.

A problemática: quais os desafios e as possibilidades das metodologias nas interfaces Educação Especial/Educação Infantil, tendo como foco de estudo uma Sala de AEE em sua relação com a sala de aula?

Os objetivos deste trabalho são o de apontar os desafios e também as possibilidades das metodologias em Educação Especial na Educação Infantil, na relação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula, no que diz respeito à qualidade do atendimento educacional para este público, na linguagem atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Especificamente, objetiva-se identificar, por meio de uma entrevista com uma docente do AEE - profissional chave no processo de implantação do AEE nas escolas de Educação Infantil na região sudeste do Tocantins - tanto o histórico desta implantação como as metodologias desenvolvidas e como se dão as relações entre o AEE com as salas de aula. A opção pela entrevista de apenas uma docente se justifica pela falta de profissionais especializados em Educação Especial, para atuar no AEE, sendo que, na região, esta profissional é a única com especialização na área da Educação Especial.

São aprofundamentos deste estudo trabalhos como os de Vilaronga; Mendes (2014), Guerra et al. (2015), Lino; Gonçalves; Lourenço (2015), Zilly et al. (2015), Ferreira; Costa (2016), Casagrande; Cruz (2016), Sordi (2016) e Viana; Teixeira (2019).

Fundamentação teórica

O que se quer dizer com metodologias em Educação Especial na Educação Infantil? Ou metodologias na interface Educação Especial/Educação Infantil? Estamos diante de uma pergunta que rapidamente nos leva a considerar a Didática, área da Pedagogia, com epistemologia própria e que nos últimos anos vêm procurando se recompor, dado o desvio histórico para as soluções rápidas ou receitas educativas para o magistério, nas conhecidas “metodologias” de componente curricular “X”, metodologias do componente curricular “Y”, aprofundando-se as Didáticas Específicas e menosprezando ou anulando a Didática Geral (LIBÂNEO, 2010).

Ao se propor a aproximação à Didática, falar de metodologias em Educação Especial voltadas para a Educação Infantil a ideia é evidenciar a produção de conhecimento em ambas as áreas, especialmente, as publicações do Ministério da Educação, focadas na política e na metodologia, como por exemplo, as DCNGEB (BRASIL, 2013) e, atualmente, na implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que exige uma nova linguagem e novas posturas curriculares, focadas no desenvolvimento e na aprendizagem.

As “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (Brasil, 2013) com base na Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, afirmam no Artigo 3.º que “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2013, p. 302)”.

Os(as) estudantes atendidos(as), sejam, com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação são denominados de “público-alvo do AEE”, segundo as Diretrizes Operacionais.

Existem operacionalidades específicas para as Salas de AEE e, embora, o termo “metodologias” ou práticas pedagógicas, não sejam, de certa forma, explicitamente, termos adotados na área da Educação Especial e nas Diretrizes Operacionais, estas terminologias, na Pedagogia, são muito importantes para a formação e a atuação dos professores. Então, ao retratarmos “metodologias” estamos mais no campo da Pedagogia do que da Educação Especial, o que justifica o posicionamento pela “interface” entre essas áreas para tratar das práticas pedagógicas.

Miranda; Galvão Filho (2012) utilizam o termo “práticas” para indicar o papel docente com o alunado da Educação Especial.

Gonzalez-Mena, Eyer (2014) ao abordar a filosofia Gerber para cada proposta/atividade na Educação Infantil, indicam práticas, considerando o público da Educação Especial. Estes estudos e práticas nos Estados Unidos é uma adaptação do método Pikler, desenvolvido por Emmi Pikler, na Hungria no final da segunda guerra. A obra de Gonzales-Mena. Eyer é referencial importante no Brasil, nos estudos da Educação Infantil, e conta com este importante diferencial de apontar e apresentar práticas que atendem as demandas das crianças com necessidades educacionais especiais no espaço escolar.

O que implica uma prática pedagógica ou uma metodologia para cada especificidade das crianças público da Educação Especial? Segundo Brasil (2001) a metodologia está ligada à “modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência (BRASIL, 2001, p.23)”.

As metodologias versariam sobre o atendimento conjunto às Salas de AEE em suas respectivas aulas e planejamentos diários ou semanais tendo como atenção o público de Educação Especial.

Concorda-se com Omote (1999, 2004) que a metodologia ou a prática pedagógica docente se inicia com a mudança da percepção e do olhar sobre os estudantes, público da Educação Especial, que conduzem à mudança da estrutura mobiliária e que materializa os Direitos da criança. Trata-se, assim, de uma postura, uma posição, uma determinação, alinhada aos pressupostos maiores que são o da humanização, do respeito ao diferente e, sobretudo de atendimento à legislação educacional.

As metodologias permeiam as concepções dos docentes, suas perspectivas, seus preconceitos, seus valores, expectativas e, portanto, o antes das ações, o das ações em si e o após, caracterizando assim o fazer docente em Educação Especial, na Educação Infantil.

Enfatizar a metodologia para e na Educação Infantil com o público da Educação Especial é realizar um trabalho inclusivo que de antemão se sensibilizou que “[...] a integração não é suficiente, se não for acompanhada de condições efetivas de aprendizagem (SILVA et al., 2008, p. 20)”.

Metodologias, práticas pedagógicas são necessárias para que sejam rompidas a recorrência de pesquisas na área de interface Educação Especial e Educação Infantil que vem indicando o fator de formação inicial e continuada, bem como, de falta de recursos materiais e humanos, como decisivos na baixa qualidade do atendimento às crianças público da Educação Especial.

Pesquisas na área da Educação Especial justificam a relevância do tema das metodologias delineando caminhos formativos aos cursos de Pedagogia, mas com outras terminologias que traduzem o mesmo pensamento, por exemplo, de apenas “práticas”, “práticas pedagógicas”, ou então, “recursos”, com a tendência atual nas Tecnologias Assistivas (CORREIA, 2008; GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012; CASTRO; SOUZA; SANTOS, 2012; ROCHA; DELIBERATO; ARAÚJO, 2015; GUIMARÃES; CARVALHO; PAGLIUCA, 2015; SGANZERLA; GELLER, 2018; VIANA; TEIXEIRA, 2019).

Considera-se, então, nesta pesquisa, que metodologias são a personificação da Didática em práticas pedagógicas que devem ser projetadas para o atendimento, na sala de aula da Educação Infantil e seus espaços outros da escola, visando a qualidade do atendimento e a articulação destes espaços com a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta consideração leva em conta o campo da Educação Infantil, particularmente a Pedagogia, tendo interfaces, ainda que mínimas, com a Educação Especial.

São metodologias, portanto, voltadas à inclusão na Educação Infantil; é, ademais, a certeza de que a escola tem que mudar, os gestores, coordenadores, professores e funcionários da escola; os pais precisam se envolver na gestão democrática da escola e no seu Projeto Pedagógico, por uma gestão inclusiva, sobretudo, sendo todos estes entes, articuladores junto ao poder público local encaminhando demandas para cumprimento da legislação educacional voltada a estes educandos(as), público da educação especial.

MATERIAL E MÉTODOS

A coleta de dados se deu por meio de realização de entrevista com uma professora especialista em Educação Especial que atua no AEE. É uma funcionária pública efetiva do município, na região do sudeste tocantinense. Esta profissional teve passagem por outros municípios da região, sempre atuando na área da educação especial e no AEE.

A aplicação da entrevista segue as orientações de Marconi e Lakatos (2003).

No presente trabalho se configurou a perspectiva de uma aproximação à realidade. Para Marconi; Lakatos (2003) a entrevista trata-se “[...] de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente a informação necessária (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 196)”.

Dentre os objetivos apontados por Marconi; Lakatos (2003), três se encaixam na entrevista realizada: (1) determinação das opiniões sobre os fatos; (2) determinação de sentimentos; (3) conduta atual ou do passado.

Os procedimentos seguidos na pesquisa se deram com algumas adequações à proposta de Marconi; Lakatos (2003): contato inicial e programação do equipamento de gravação da entrevista, para posterior transcrição.

Ao término da entrevista, o material foi transcrito para análise e discussão, ligados ao problema e ao objetivo da pesquisa. Os nomes constantes na entrevista transcrita são fictícios, cumprindo os trâmites do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A análise dos dados procurou colocar em interlocução a posição da entrevistada com os autores do referencial que trata das metodologias em Educação Especial na Educação Infantil. Ao mesmo tempo se traz à discussão trabalhos correlatos (Vilaronga; Mendes (2014), Guerra et al. (2015), Lino; Gonçalves; Lourenço (2015), Zilly et al. (2015), Ferreira; Costa (2016), Casagrande; Cruz (2016), Sordi (2016), Sganzerla; Geller (2018) e Viana; Teixeira (2019) e a fim de se evitar o erro de generalizações a partir de uma única entrevista de campo. Este modelo comparativo com outros trabalhos permitiu maior solidez à análise de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista aqui apresentada e discutida relaciona as articulações entre o AEE e as salas de aula e outros espaços da Educação Infantil.

Os nomes de pessoas aqui transcritos são fictícios. As interações da entrevistadora com a entrevistada, ou seja, suas perguntas abertas e livres, ao longo da entrevista, foram omitidas para melhor diálogo da produção de dados com a literatura pertinente às áreas de interface Educação Infantil/Educação Especial.

Os primeiros cinco minutos da entrevista repousam sobre o histórico da inclusão na região sudeste do Estado do Tocantins, na qual a entrevistada tem um papel fundamental de participação na implantação de políticas inclusivas na educação básica.

São indicadas também, pela entrevistada, pessoas chave que estiveram presentes na implementação recente destas políticas para a inclusão, destacando-se como professoras alfabetizadoras de crianças do público da Educação Especial.

Entrevistadora

“O meu trabalho tem como tema: “Desafios e possibilidades da Educação Especial na Educação Infantil” Eu e meu orientador pensamos em fazer um apanhado histórico da Educação Especial... eu falei pra ele, eu disse, que tem uma Sala de Educação Especial, tinha você que conhecia muito da área. Eu encontrei Dona Andréia que alfabetizou alguns alunos e que na época não havia nenhum aparato que ajudasse”.

Entrevistada

“Ela aposentou, mas ela pode te ajudar neste trabalho. Ótimo porque foi na época que veio... Não era Sala de Recurso, era Sala da Educação Especial, o

aluno ficava aqui o tempo todo. Depois passou um determinado tempo que começou a colocar a inclusão que é a integração desses alunos nas salas. Mas quem, na área de alfabetização... Pioneira na área de Educação Especial é a Dona Fátima, quando eu cheguei aqui. Tem muito menino hoje, né, que tá aí no primeiro ano, ou seja, 1 série do ensino médio, foi ela na época que alfabetizou. E, eu acredito que ela vai te ajudar muito bem, com relação à isso. Eu dei continuidade, por exemplo, eu tenho uma menininha na Educação Infantil. Aqui, quando ela chegou aqui eu procurei é..., estudar, assim, o caso, que ela é Síndrome de Down, procurei ler para saber como atender, é, vi que ela tinha que ter um currículo né e ver quais as possibilidades, o que eu poderia fazer. Uma delas, que quando eu vi que ela já estava na Educação Infantil, foi ano passado, mês de agosto, que ela veio, fui estudar, né, o desenvolvimento, a primeira coisa que eu fiz foi o diagnóstico, né, com relação à fase [...]”.

Logo no começo da entrevista nos é apresentado um pouco do histórico da educação especial na região – uma histórica recente - em como, aos poucos, vai chegando o ideal da escola inclusiva. A entrevistada aponta também pessoas chave para entender esse processo histórico da inclusão, sobretudo as metodologias ou práticas para alfabetização de crianças do público da Educação Especial.

É bem interessante essa passagem, pois dá a ideia do sucesso do trabalho dessas professoras pioneiras que, sem muitos recursos do Estado, como se verá mais adiante na entrevista, proporcionaram àquelas crianças a possibilidade de conclusão da educação básica obrigatória, mas que se prorroga e se dá continuidade no ensino médio, segundo a entrevistada.

Como aponta Oliveira (2011) a educação de crianças público da Educação Especial

[...] traz a todas as creches e pré-escolas a sensação de enfrentar um grande desafio: encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados que assegurem êxito na tarefa de atingir os objetivos curriculares básicos propostos às crianças com necessidades educativas especiais (p. 252).

A recente organização estrutural nas escolas, das políticas inclusivas, na região do sudeste do estado do Tocantins, impõe este desafio constante apresentado pela entrevistada e que se confirma na citação de Oliveira (2011), bem como nos estudos de Zilly et, al. (2015) e Sordi (2016)

Em seguida, a entrevistada nos dá pistas atuais sobre a inclusão na Educação Infantil, de uma menina com Síndrome de Down. Ela relata a avaliação diagnóstica como primeiro passo.

A Entrevistadora pergunta “Como é feito o diagnóstico dessa criança?”. Entrevistada: “Olha aqui... Aqui... Esses rabiscos que estão aqui ela me diz aonde ela está com relação ao desenvolvimento”.

O documento Brasil (2006) intitulado “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” indica os objetivos da avaliação diagnóstica para crianças que necessitam de AEE.

Beyer (2006), também falando destes diagnósticos, afirma que são referenciais importantíssimos que repousam, fundamentalmente, sobre as metodologias inclusivas na educação básica, aplicáveis na Educação Infantil.

Entrevistada e entrevistadora vão construindo juntas saberes dialógicos para encaminhamentos de atividades para esse caso particular da estudantes com Síndrome de Down.

A Entrevistadora pergunta: “Qual a idade dela aqui?”

Entrevistada

“Ela está hoje com cinco anos, mas aqui está indicando uma faixa de quê? De três, sei lá. Olha aqui, oh!. Em cima disso aqui aí eu fiz o texto. Agora, dentro disso aqui eu faço a atividade de intervenção, com relação ao nível de desenvolvimento dela. Aí eu vou poder dar atividades, desenvolver ainda ... Com relação à idade ... Ela tá na faixa de um a dois anos. Então diante disso aqui, né, que eu quero fazer um acompanhamento com ela até muito tempo, pra mim ver ... Você vai ver que aqui ela começa aqui e aí vai mudando vai passando pra letra e vai formando palavrinha, e sabe, degraus por degraus. Aí eu tinha aqui o diagnóstico de Ricardo... Comecei fazer o de Ricardo, aí eu vim embora...”

Para Fernandes; Viana (2009) “O diagnóstico como processo pedagógico permite conhecer os alunos individualmente, em grupos e em família; as particularidades reais do aprendente (p. 309)”.

Embora na entrevista não apareça evidências da busca de um diálogo com os pais ou com a professora das salas de recursos multimídias, o decorrer da entrevista demonstra a preocupação da especialista nessa questão, que é a vida e a convivência familiar dessa criança e como ela está inserida na sala de Educação Infantil, tal como se exige na legislação Brasil (2011).

Destacamos, com Fernandes; Viana (2009) a importância da avaliação em Educação Especial, muito bem encaminhada por essa especialista - a entrevistada - a cada criança que chega à escola de Educação Infantil e ao AEE.

A entrevistada, a seguir, relata sua experiência na prática inclusiva em uma das cidades em que trabalhou no sudeste do Tocantins. Há um paralelo interessante desta sua história com os resultados das pesquisas de Zilly et al. (2015) e Guerra et. al (2015).

A Entrevistadora pergunta: “Ricardo (...)? Você trabalhou lá também, não é? Na Escola do Município?”.

A Entrevistada responde: “Começou com rabisco... Isso... Trabalhei”. Entrevistadora: “Quando você trabalhou lá, havia Sala de Recurso algum aparato tecnológico?” a Entrevistada responde:

“Quando eu cheguei lá, não. Não, não... não tinha nada. Só uma sala, mesa e cadeira. Inclusive a primeira vez que eu atender a um menino cego eu tive que fazer o material né... Com... E eu fiquei pensando. Olhei as possibilidades, e a primeira vez que ... a primeira vez que veio em minha mente assim foi um alfinete ... tava em cima da mesa, quando eu olhei o alfinete, falei “puxa, eu vou produzir um alfabeto Braille agora pra esse menino” Porque eu não tinha nada... Nada, nada, nada. Só tinha eu e ele. E veio assim, sem, né. Aí eu peguei um isopor, coloquei [risos] aquela... é ...como é que o nome? ... uma coisa bem fofinha, um pano bem fofinho...é ... flanela. Isso. Aí eu comecei, desenhei o alfabeto ali em cima com o alfinete... Ele levou pra casa e começou a estudar. Quando... mais ou menos, uns quinze dias já sabia todo o alfabeto. Só que não sabia escrever”

Conforme apontaram Silva et al. (2008) e Fernandes; Viana (2009), a lentidão do poder público local no que diz respeito à efetividade de políticas inclusivas é um fator comum em

várias partes do Brasil. A recorrência à engenhosidade professoral, tanto na inclusão como na sala regular (termo utilizado no documento oficial Brasil, 2011) é uma constante na educação pública, que não havendo a luta política por recursos e, nesse sentido, o professor improvisando, criando materiais com sucatas, fazendo engenhocas, enfim, só fazem com que o Estado não se mova para cumprir suas obrigações no sentido de suprir a escola com materiais e recursos imprescindíveis aos processos de ensino-aprendizagem.

O professor comprometido com o que faz não leva em conta esse descaso do Estado e há quem defenda esses discursos de que se não há materiais, o professor deve criá-los. Não se adota tal perspectiva e posicionamento nesta pesquisa; acredita-se nas políticas públicas e no bom senso de obrigação dos gestores em proporcionar, desde a Educação Infantil, todos os recursos necessários à prática inclusiva.

A Entrevistadora pergunta: “Ele era cego?”. A Entrevistada responde:

“É. O Gil Ele sabia já ler, mas escrever não, porque eu não tinha o material para ensinar ele a escrita né. E aí comecei. E agora eu comecei a formar a partir do alfabeto comecei com os alfinetes formar sílabas, sabe... tã, tã, tã... aí, em sequência, a Secretaria de Educação mandou o material e aí pronto, em 30 dias ele lia, escrevia e ele era bem ...”.

O diálogo a seguir se concentra no suporte da Rede municipal para o AEE. A Entrevistadora pergunta: “Aí mandaram livros?”. Entrevistada: “Não. Livros não. Nunca tem assim livro... eles mandam material que você como é já conhece a alfabetização vê o método que é mais eficaz pra eles e começa a produzir o material de leitura”.

Novamente na entrevista transparece o “pouco caso” da gestão municipal com a questão dos recursos materiais e didáticos para o atendimento com qualidade em salas inclusivas de Educação Infantil e salas para o AEE. Transparece o desconhecimento do decreto Brasil (2011).

A entrevistada comenta vários casos de sua prática. Ela destaca muitos exemplos com crianças com deficiência visual e as parcerias que ela constrói para que seu trabalho junto às crianças seja enriquecido mais e mais. Novamente, prevalece aqui um tipo de esforço pessoal para que as práticas inclusivas deem certo, independente da participação efetiva da Secretaria de Educação. Percebe-se essa falta de participação e envolvimento do poder público no cumprimento das leis voltadas à escola inclusiva. Esse discurso é recorrente em toda a entrevista.

Em um último relato, destacamos a aposta da entrevistada nas Oficinas em Educação Especial voltadas para a Educação Infantil, como formação continuada aos professores das salas regulares – terminologia do documento Brasil (2011) é ensino regular, por isso, o uso de salas regulares.

Entrevistadora: “Se você estivesse no Ensino Regular [ou melhor, na sala de aula], qual seria... o que você faria para tentar mudar um pouco essa questão do preconceito dentro de sala de aula?”. Ao que a Entrevistada responde: “Essa questão das Oficinas. Ter sempre. Sempre, pois às vezes eles erram por ignorância. A questão do conhecer. Como se diz, conviver para conhecer... Experimentar a vida do outro [...]”.

Sobre as Oficinas encontra-se muito pouca referência conceitual. Há muito sobre o assunto, mas apenas como descrição de procedimentos ou relatos de experiência.

Uma conceituação bem próxima do que se pretende que seja uma Oficina, tanto na formação inicial como na continuada, vem de Vera Candau, citada por Moita; Andrade (2006):

Entendemos a oficina pedagógica como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da

realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” [...] em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento. Assim, desenvolve-se uma experiência de ensino e aprendizagem em que educadores e educandos constroem juntos o conhecimento num “... tempo-espaço para vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como ‘o’ lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos” [...] (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 5).

Decorrente da pesquisa realizada, sobretudo, este último diálogo com Vera Candau, se sugere a seguir alguns descritores para uma Oficina Pedagógica para serem utilizados na Formação inicial e continuada de professores, focados nas interfaces Educação Especial/Educação Infantil:

- Um trabalho em grupo. Um evento conjunto de educador e educando; formador e formando.
- Construção coletiva do saber e intercâmbio de experiências. Um saber que tem início, meio e fim. Cujo fim é a produção do conhecimento.
- Análise da realidade: estudos de caso, aprendizagem por problemas, Projetos de Trabalho que interliguem escola e universidade, poder público, associações e movimentos sociais com produção de conhecimento e divulgação das ações à sociedade.
- Tempo e espaço para vivência, reflexão, sentimentos compartilhados; tempo-espaço para ação, atitude transformadora da realidade; tempo-espaço de confrontação e eminentemente e emancipatória.

Silva; Rosa (2010), numa pesquisa desenvolvida ao longo de um ano letivo, num curso de Pedagogia, operacionalizaram alguns desses descritores elencados acima, sobretudo o da confrontação e da análise da realidade, obtendo as representações de medo e resistência, dentre outros. Do conjunto dos posicionamentos destacados pelos participantes da pesquisa houve a indicação da necessidade de uma formação mais humanizadora e problematizadora com o intuito de uma futura atuação professoral com qualidade de atendimento à crianças público da Educação Especial.

A partir da entrevista com a especialista em educação especial não se pretende gerar totalidades, generalidades, contudo são indicativos de ações a serem socializadas, ampliadas e replicadas, já que há uma legislação de alta qualidade sobre a educação especial no Brasil e excelentes centros de pesquisa com produção de conhecimento reconhecida nacional e internacionalmente. Particularmente, o AEE, debatido nesta pesquisa, em regiões como o norte do Brasil, são *locus* de investimentos de pesquisa e também de financiamento público, em se considerar, ainda mais, a formação de recursos humanos para atender a estas demandas que sofrem a falácia de se constituírem “minorias” e, por isso, são negligenciadas pelos governos locais e sistemas de ensino, como bem apontou a pesquisa.

Nessa tentativa de propor a socialização, ampliação e “réplicas” desta pesquisa no Brasil, individualizando o AEE é que neste estudo se buscou alinhar os dados produzidos, bem como, sua análise, com estudos correlatos que apontam os mesmos desafios e aspirações, ainda que de modos diferentes, mas que parecem alocar um ponto comum: o não atendimento mínimo da legislação pertinente à área da Educação Especial com o público da Educação Infantil. Um atendimento à legislação, certamente, iria promover um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para este público na educação infantil, ao lado de recursos e melhores práticas pedagógicas tanto no AEE como nas salas de aula inclusivas e, portanto, professores e gestores comprometidos com a educação especial e sua plena efetividade na educação básica.

CONCLUSÃO

Quanto às práticas inclusivas na sala de aula o estudo destaca o distanciamento dos professores e professoras das salas regulares, no tocante à inclusão. Parece haver um fosso entre a sala regular e o AEE. Nesse sentido, é recorrente, tanto na literatura quanto na entrevista, a afirmação da necessidade de mais investimentos das Secretarias de Educação municipais na gestão escolar, ação dos coordenadores pedagógicos e suporte de outras áreas como os profissionais psicólogos, terapeutas ocupacionais, educadores físicos, sobretudo no condicionamento das famílias no atendimento.

Dentre outros desafios na região, o estudo demonstrou o preconceito das pessoas com relação às crianças público da Educação Especial e com o próprio trabalho dos professores especialistas “no” ou “com” o AEE. A entrevistada afirma que, seus próprios colegas diziam que o trabalho dela era com “aqueles doidinhos”.

As metodologias só são aplicáveis e só atingem o quesito da qualidade e da relevante eficiência, quando estas práticas pedagógicas são operacionalizadas pela reflexão sobre o fazer e o relacionar-se com o outro, com o diferente, ou seja, quando as mentes estão dispostas a contribuir para uma mudança operacional que desloca o comum, o rotineiro.

Neste estudo, a análise permite o aprofundamento das diversas possibilidades de metodologias em Educação Especial na Educação Infantil que contribuam para a qualidade do atendimento à crianças no sudeste tocantinense.

A entrevistada nos dá a pista(s) do que os estudos em Educação Especial na Educação Infantil vêm nos indicando, qual seja: se não houver a mediação pedagógica e a aproximação com o objeto e objetivo da inclusão, teremos apenas a “presença” das crianças, público da educacional especial, mas suas necessidades educativas não serão atendidas e, portanto, será negada sua cidadania e Direitos, estabelecidos em lei.

Mas, e aos professores em formação inicial em cursos de pedagogia? Que elementos à prática pedagógica podem ser elencados? A curto prazo, entendido aqui como ações, temos:

a) A necessidade de uma carga horária mínima prático-observacional e participativa “no” ou “em” AEE e salas de aula da Educação Infantil, tanto em disciplinas de Metodologias da Educação Infantil como de Educação Especial e Estágios, dado que o contato com esta salas e seus professores(as) permitiriam a *práxis* necessária nas metodologias, em interfaces educação especial/educação infantil.

b) Envolvimento dos licenciandos (as) em Grupo de Estudos e Pesquisas que junto aos estudos de interface entre a Educação Especial e a Educação Infantil sejam articuladas práticas de Laboratório Pedagógico na formatação de materiais didáticos e recursos voltados ao AEE. E neste mesmo âmbito, atividades extensionistas que articulem aproximações entre o AEE, as famílias e as salas e espaços da Educação Infantil, inicialmente, quebrando os preconceitos tão bem explicitados na entrevista e nos estudos correlatos selecionados para comparações.

c) A possibilidade que se tem em aberto com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em que ações que unem a aprendizagem da docência e a aprendizagem na área da Educação Especial e da Educação Infantil podem ser conciliadas, visando à construção de novas situações e a qualidade da educação para os pequenos e pequenas infantis, público da educação especial.

Pelo menos estas três simples ações atingem o mínimo para que ocorra um atendimento de qualidade e que prioriza o desenvolvimento infantil das crianças público da educação especial.

Esperamos, assim, que a presente pesquisa contribua para a produção do conhecimento nas interfaces Educação Especial e Educação Infantil no norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. **Inclusão e avaliação na escola** – de alunos com necessidades educacionais especiais. Mediação: Porto Alegre, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015 a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação: Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, SEESP, 2006 a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Coordenação Geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, SEESP, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- CANAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANAU, V. M. ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.
- CASAGRANDE, R.C. ; CRUZ, G.C. Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado: contribuições científicas de 2000 a 2010. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n.º 2, p. 95-110, jul.-dez., 2016. Disponível em < <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/412> >. Acesso em: 18 maio 2019.
- CASTRO, A.S.A. SOUZA, L.R. SANTOS, M.C. In: MIRANDA, T.G. GALVÃO FILHO, T.A. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 299-320.
- CASTRO, S.A. Interação na diversidade: relato de aprendizagem cooperativa. **Formação Docente**, v.8, n. 1, 2016. Disponível em: <

<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/view/873> >. Acesso em 12 out. 2016.

CORREIA, L.M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CRECHE, C.C. Aplicabilidades dos resultados de pesquisa em sala de aula. In: SOBRINHO, F.P.N. NAUJORKS, M.I. (org.). **Pesquisa em Educação Especial**: o desafio da qualificação. Bauru, SP: EDUSC, 2001, p. 91-105.

DENARI, F.E. **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

FERNANDES, T.L.G. VIANA, T.V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago., 2009, p. 305-318. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf> >. Acesso em: 18 maio 2019.

FERREIRA, N.C.S.; COSTA, C.S.L. A concepção de professores sobre o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n.º2, p. 23-36, 2016. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1425> >. Acesso em: 18 maio 2019.

GALVÃO FILHO, T.A. MIRANDA, T.G. Tecnologia Assistiva e sala de recursos: análise crítica de um modelo. In: MIRANDA, T.G. GALVÃO FILHO, T.A. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 247-266.

GUERRA, B.T. Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n.º 2, p. 321-328, maio/agosto, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00321.pdf> >. Acesso em: 18 maio 2019.

GUIMARÃES, F.J.; CARVALHO, A.L.R.F.; PAGLIUCA, L.M.F. Elaboração e validação de instrumento de avaliação de tecnologia assistiva. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, 17(2), p. 3012-11, abr./jun., 2015. Disponível em: < https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v17/n2/pdf/v17n2a14.pdf >. Acesso em 12 out. 2016.

LEMONS, S.M.A.; FERNANDES, G.P. Ações educativas para inclusão de deficientes visuais no sistema de ensino. **Id on Line – Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.13, n.44, 2019. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1654> >. Acesso em: 18 maio 2019.

LINO, A.C.A.; GONÇALVES, A.G.; LOURENÇO, G.F. O uso de recursos de tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado: considerações sobre a sala de recursos multifuncionais e escolas especializadas. **Temas sobre Desenvolvimento**, 20 (110-111), p.98-108, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305692379_O_uso_de_recursos_de_tecnologia_assistiva_no_Atendimento_Educacional_Especializado_consideracoes_sobre_a_sala_de_recursos_multifuncionais_e_escolas_especializadas>. Acesso em: 18 maio 2019.

MANZOLI, L.P. Inclusão: de um breve olhar preliminar para a condução de estudos mais aprofundados. In: DENARI, F.E. **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p.7-14.

MARCONI, M.A. LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, T.G. GALVÃO FILHO, T.A. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Reunião Anual da ANPED**, 29^a, Caxambu, 2006. Anais... Caxambu, ANPED, s/p.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E.J. BRANCATTI, P.R. (org.). **Educação especial e estigma**. Marília: NAC Produções, 1999, p. 3-21.

OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

ROCHA, A.N.D.C. DELIBERATO, D. ARAÚJO, R.C.T. Procedimentos para a prescrição dos recursos de tecnologia assistiva para alunos da educação infantil com paralisia cerebral. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 691-708, set./dez., 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14398> >. Acesso em: 18 maio 2019.

SGANZERLA, M.A.R.; GELLER, M. Tecnologias Assistivas e Educação Matemática: um estudo envolvendo alunos com deficiência visual no AEE. **Acta Scientiae**, Canoas (RS), v.20, n.1, p. 36-55, jan./fe. 2018. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3573/2820> >. Acesso em: 18 maio 2019.

SILVA, A.M. ESCOBAL, G. Caminhos para implementar a inclusão em sala de aula. In: DENARI, F.E. **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 55-68.

SILVA, C.R. ROSA, J.C.L. Necessidades educacionais especiais e a pedagogia, em três momentos de formação. **Revista Uniara**, Araraquara, SP, v. 13 (n.1, julho), p. 63-72, 2010. Disponível em: < <http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/126> >. Acesso em: 18 maio 2019.

SILVA, N.R. PEREIRA, V.A. ARANHA, M.S.F. Educação inclusiva: o desafio da permanência e garantia da qualidade de ensino. In: DENARI, F.E. **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 15- 40.

SORDI, D.N. Desafios das ações de inclusão social: formação de professores para atuação nas salas de recursos multifuncionais em Abaeté, Minas Gerais. **Em extensão**, Uberlândia, v.15, n.2, p. 76-93, jul./dez., 2016. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/33941> >. Acesso em 18 maio 2019.

VIANA, M.L.; TEIXEIRA, M.R.F. Sala de Atendimento Educacional Especializada (AEE): o uso da Tecnologia Assistiva no processo de inclusão dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v.12, n.1, Jan-Mar., p. 72-79, 2019. Disponível em <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/572/304> Acesso em 18 maio 2019.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.95, n.º 239, p. 139-151, jan./abr., 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em 18 maio 2019.

ZILLY, A. et al. Percepção de professores das salas de recursos em uma rede de ensino municipal do Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n.º 51, p. 131-148, jan./abr., 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13459> >. Acesso em: 18 maio 2019.