

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

LÍVIA MARIA RIBEIRO LEME ANUNCIAÇÃO

Ensino itinerante na Educação Infantil: investigando as práticas docentes

São Carlos

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

LÍVIA MARIA RIBEIRO LEME ANUNCIÇÃO

Ensino itinerante na Educação Infantil: investigando as práticas docentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Ensino do Indivíduo Especial) do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção de título de Doutor em Educação Especial sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fátima Elisabeth Denari.

São Carlos

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de doutorado do(a) candidato(a) Lívia Maria Ribeiro Leme Anunciação, realizada em 13/02/2017

Prof(a). Dr(a). Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Maria Piedade Resenda da Costa
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Rosemeire Rangni
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Thaís Cristina Rodrigues Tezani
UNESP/Bauru

Prof(a). Dr(a). Márcia Argenti Perez
UNESP/Araraquara

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do(a) Prof(a). Dr(a). Thaís Cristina Rodrigues Tezani e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Lívia Maria Ribeiro Leme Anunciação.

Prof(a). Dr(a). Fátima Elisabeth Denari
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

Dedico esse trabalho aos meus pequenos que nasceram durante o processo de doutoramento, Davi e André.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por me dar forças, paciência e perseverança para finalizar esse trabalho.

Agradeço à minha família por todo apoio e paciência. Ao meu esposo Matheus agradeço pela compreensão e por ser paciente durante todos esses anos de Doutorado. Meu companheiro de estrada entre as idas e vindas de São Carlos.

Agradeço aos meus filhos, Davi e André que mesmo tão pequenos foram pacientes e além disso foram o incentivo para que esse sonho se concretizasse. Davi com sua inteligência fora da realidade que nasceu no início desse processo e que hoje aos quatro anos pergunta se quero sua ajuda para ler ou escrever algum texto. E ele escrevia do jeitinho dele. André que nasceu no meio do curso do Doutorado e que muito ouviu e “aprendeu”, ainda dentro da barriga, sobre a Educação Especial. André com todo seu carinho e seu jeitinho único me impulsionou a querer aprender e aprender sempre mais e mais... É por eles que continuo sempre aprendendo e sem esgotar todas as possibilidades de respostas. Davi com sua precocidade e André em processo de diagnóstico de TEA. Hoje sei que estar na Educação Especial tem dois motivos e o motivos se chamam, Davi e André.

Agradeço aos meus pais, Carlos e Angela, por todo apoio e incentivo, e que abdicaram de seu tempo para cuidar dos meus pequenos e auxiliar na concretude dessa etapa.

Agradeço aos meus irmãos, Louise e Lucas, pelo apoio e pelo cuidado com meus pequenos nos momentos de ausência.

Agradeço aos meus colegas de trabalho que ajudaram, mesmo de forma singela.

Agradeço a minha querida orientadora Fátima Denari por todo apoio, paciência e amizade durante todos esses anos. Fá, você é o exemplo que devemos seguir. Sua criticidade e indignação com a realidade como ela é foi a base para minha formação. Criticidade com fundamento e ausência de passividade política em seus textos e ensinamento sintetizam a profissional ímpar e exemplar que você é. A Educação Especial carece de tantas outras Fátimas Denaris caminhando por aí. Obrigada, Fá!

Agradeço aos meus avós, Elsa e Levino, e Victor e Delfina, pelo carinho e que mesmo sem saber o que significa o título de Doutor nunca deixaram de perguntar como estava tudo. Em

especial minha querida Vó Elsa que todos os dias pela manhã com um “Bom dia” todo animado motivava para continuar.

Agradeço a grande amizade que conquistei durante a caminhada como professora universitária, uma amiga para toda vida. Querida Andréia Melanda, que tanto puxou minha orelha para finalizar esse percurso... Você é um exemplo de garra e sabedoria.

Agradeço aos meus queridos alunos, tantos e tantos que me ensinaram muito sobre como ser educadora e como tentar transformar o mundo mudando primeiro dentro de si para depois levar todo ensinamento ao mundo... A sementinha está germinando...

Agradeço a cada orientando do PIBID. Pelas palavras de carinho e por tudo que conquistamos em dois anos de trabalho árduo em busca de uma educação de qualidade.

Agradeço aos participantes da pesquisa que tanto contribuíram para a edificação desse trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial que fizeram parte da minha formação.

Agradeço pelo apoio da minha querida e eterna professora Solange Reis que hoje como minha diretora também teve sua parcela de contribuição nesse processo.

Agradeço ao carinho de todos meus alunos da Educação Infantil que com cada sorriso deixaram esses dias de introspecção, reflexão e estudos mais brandos.

Enfim, agradeço a todos envolvidos direta ou indiretamente para a conclusão desse trabalho.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi investigar junto a professores que atuam no ensino itinerante como se dão as práticas docentes em relação a crianças com síndrome de Down. Os objetivos específicos propostos foram (i) identificar a relação entre professor itinerante de Educação Infantil e aluno com síndrome de Down na Educação Infantil bem como as práticas educativo-pedagógicas na promoção do ensino itinerante nessa etapa da educação básica, (ii) explorar como o ensino itinerante ocorre na Educação Infantil, e (iii) descrever como as práticas educacionais ocorrem no contexto escolar. A pesquisa configurou-se em um estudo de caso com caráter exploratório e descritivo que foi realizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, na Rede Municipal de Ensino na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Participaram da pesquisa cinco professores da Educação Especial que atuam no ensino itinerante em escolas de Educação Infantil, bem como cinco alunos com síndrome de Down matriculados na Educação Infantil. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente. Após a etapa de entrevista a prática docente dos professores com crianças com síndrome de Down foram observadas e registradas em um diário de campo. Os resultados apontam que a itinerância é um serviço da Educação Especial, ocorre na Educação Infantil para auxiliar processos educacionais inclusivos, o professor itinerante avalia o aluno. Os professores atendem de duas a três escolas por semana. Apenas uma das professoras não indicou pontos negativos no serviço de itinerância. As demais apontam que a quantidade de escolas atendidas e a falta de vínculo com a unidade escolar são dificuldades encontradas para se estabelecer o ensino itinerante. O serviço tem como característica trabalho em conjunto com o professor do ensino regular, entretanto existem entraves nesse processo, como falta de formação do professor do ensino regular sobre as deficiências e falta de contato prévio com o professor do ensino regular para planejamento. O ensino itinerante ocorre em atividades junto com o professor do ensino regular ao fornecer apoio pedagógico, no entanto existem práticas e enjoes pelo ensino individualizado. O professor do ensino itinerante não atende somente crianças com deficiência, mas conforme a demanda, atende também, crianças com distúrbios de comportamento e necessidades educacionais especiais. Outro entrave encontrado é a falta de recursos materiais para adaptação das atividades e disponibilização de recursos financeiros próprios para compra de materiais. O serviço de itinerância consiste em relacionar/adaptar as práticas pedagógicas com o professor do ensino regular, contato com a família, atuação direta com o aluno e encaminhamento para a comunidade. Nas observações foi possível constatar constante mediação do professor itinerante nas práticas pedagógicas, sem relação com o professor do ensino regular. A ausência dos alunos na escola foi um empecilho para realização de todas as etapas da observação. Verificou-se então que problemas de saúde recorrentes resultam em ausência do ambiente escolar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Especial; Ensino Itinerante

ABSTRACT

The general objective of the research was to investigate with teachers who work in itinerant teaching as teaching practices are given in relation to children with Down syndrome. The specific objectives proposed were: (i) to identify the relationship between itinerant teacher of Infant Education and student with Down Syndrome in Infant Education as well as educational-pedagogical practices in the promotion of itinerant teaching in this stage of basic education, (ii) Itinerant teaching occurs in Early Childhood Education, and (iii) describe how educational practices occur in the school context. The research was set up in an exploratory and descriptive case study that was carried out in a medium-sized city in the interior of the state of São Paulo, in the Municipal Education Network in the first stage of basic education, Early Childhood Education. Five special education teachers working in itinerant teaching in pre-primary schools participated in the study, as well as five students with Down syndrome enrolled in Early Childhood Education. Data were collected through semi-structured interviews conducted individually. After the interview stage the teachers' teaching practice with children with Down syndrome were observed and recorded in a field diary. The results indicate that roaming is a service of Special Education, occurs in Early Childhood Education to assist inclusive educational processes, the itinerant teacher evaluates the student. Teachers attend two to three schools per week. Only one teacher indicated no negatives in the roaming service. The others point out that the number of schools attended and the lack of links with the school unit are difficulties encountered in establishing itinerant teaching. The service has a characteristic work with the teacher of regular education, however there are obstacles in this process, such as lack of regular teacher education about the deficiencies and lack of previous contact with the teacher of regular education for planning. The itinerant teaching occurs in activities together with the teacher of the regular education when providing pedagogic support, nevertheless exist practices and opportunities by the individualized teaching. Professor of itinerant teaching not only serves children with disabilities, but according to demand, also serves children with behavioral disorders and special educational needs. Another obstacle encountered is the lack of material resources for adaptation activities and available own funds to purchase materials. The roaming service consists of relating / adapting the pedagogical practices with the teacher of regular education, contact with the family, direct action with the student and referral to the community. In the observations, it was possible to observe constant mediation of the itinerant teacher in the pedagogical practices, unrelated to the regular teaching teacher. The absence of the students in the school was an obstacle to the accomplishment of all the stages of the observation. It was verified that recurrent health problems result in absence of the school environment in Early Childhood Education.

Key-words: Child Education; Special education; Itinerant Teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de entrevista.....	74
Quadro 2 – Categorias por semelhança temática.....	75
Quadro 3 – Etapas da observação.....	76
Quadro 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	78
Quadro 5 – Caracterização do ensino itinerante.....	83
Quadro 6 – Relação da Professora do Ensino Itinerante e Professor da sala regular.....	91
Quadro 7 – Avaliação da itinerância.....	100
Quadro 8 – Estrutura física/espço físico.....	109
Quadro 9 – Recursos pedagógicos e de acessibilidade.....	111
Quadro 10 – Atendimento inicial ao aluno.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVD – Atividade de vida diária

CF – Constituição da República Federativa do Brasil.

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EE – Educação Especial

EI – Educação Infantil

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SD – Síndrome de Down

SRM – Sala de recursos multifuncionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. Educação: um caminho paralelo entre Educação Infantil e Educação Especial	25
2.1 Os caminhos trilhados.....	27
2.2 Os caminhos trilhados pela Educação Especial	39
3. Um olhar para o desenvolvimento humano.....	44
3.1 O que é a síndrome de Down?	46
3.2 Desenvolvimento Cognitivo	50
3.3 Desenvolvimento Psicossocial.....	53
3.4 Escola.....	56
3.5 Família	59
3.6 Comunidade	62
4. O Ensino Itinerante na Educação Especial.....	64
5. Método	72
5.1 Local e participantes da pesquisa.....	73
5.2 Estratégias de pesquisa	74
6. Apresentação, análise e discussão dos resultados	77
6.1 Bloco 1 – Extensão do atendimento itinerante	77
6.2 Bloco 2 – Caracterização do trabalho do ensino itinerante.....	82
6.2.1 Caracterização da itinerância no Ensino Especial.....	82
6.2.2 Relação da professora do ensino itinerante com o professor do ensino regular	90
6.3 Bloco 3 – Avaliação do ensino itinerante	100
6.3.1 Como as professoras avaliam o trabalho no ensino itinerante?	100
6.4 Bloco 4 – Recursos para o ensino itinerante.....	108
6.4.1 Estrutura física.....	109
6.4.2 Disponibilização dos materiais para prática pedagógica.....	110
6.4.3 Atendimento inicial ao aluno	116
7. As crianças da pesquisa.....	122

7.1	Conhecendo Felipe	122
7.1.1	Em sala de aula.....	122
7.1.2	No parque	124
7.1.3	A família.....	125
7.2	Conhecendo Matheus.....	125
7.2.1	Em sala de aula.....	125
7.2.2	No parque	126
7.2.3	A família.....	126
7.3	Conhecendo Lucas	126
7.3.1	Em sala de aula.....	127
7.3.2	No parque	127
7.3.3	A família.....	128
7.4	Conhecendo Sara	128
7.5	Conhecendo Laís.....	129
8.	Os caminhos e os desafios educativos	130
9.	Para inquietar e não concluir.....	136
	Referências	142
	Anexos.....	156
	Apêndices	160

APRESENTAÇÃO

A Educação e a prática docente sempre esteve presente em minha vida. Descobri o que era uma sala de aula logo cedo. Meu pai e minha mãe exerceram por muitos anos a prática docente e eu sempre estava envolvida e brincando em salas de aula repletas de alunos buscando o conhecimento. Sinceramente, até hoje, não sei o que me levou até às teorias e às práticas pedagógicas, contudo sei que esse caminho trilhado até aqui foi de entusiasmo e amor pela minha profissão.

Para redigir essa apresentação busquei palavras e lembranças escolares e logo me veio à mente a professora Maria Inês. Hoje não sei por onde ela encanta seus alunos, nem se ainda vive, mas sei que sua lembrança vive naquela turma de 1990 na cidade de Piraju, interior do estado de São Paulo. Como a conheci? Bem, primeiramente a cidade em que nasci apenas tinha Educação Infantil para crianças do antigo Pré e não aceitava matrículas de crianças com cinco anos de idade. Toda vez que eu passava pela escola sempre pedia para minha mãe deixar eu entrar. Nunca consegui.

Como eu morava na mesma quadra da escola, um dia pela manhã, aos cinco anos de idade, acordei, pulei o muro da minha casa e de pijamas e chupeta na boca fugi para a escola. Entrei na sala de aula, sentei e logo veio ao meu encontro a Professora Maria Inês perguntando meu nome e como eu fui parar ali. Logo em seguida, minha mãe chegou até à classe pedindo desculpas para a professora pelo ocorrido e contou que eu tinha muita vontade de estudar e brincar naquela escola. Foi assim, que em 1990 eu consegui me matricular na escola de Educação Infantil, o parquinho. Logo vieram vários alunos e assim passamos todo o ano brincando e aprendendo com a Professora Maria Inês.

A escola era apenas de Educação Infantil e ao lado funcionava uma creche municipal. Eu não entendia bem ao certo o porquê daquela divisão. Algo que me marcou muito era o choro das crianças, a quantidade de crianças menores do que eu e que o parque delas era bem menor do que o da minha escola.

No ano seguinte por motivos de trabalho nos mudamos para a cidade de Bauru. A nova cidade e a nova escola, a Emei Leila Cassab – Peixinho Sonhador. Foi muito difícil a adaptação. Meus pais me matricularam em uma escola totalmente diferente da outra. Minha cabeça ficou confusa. Primeiramente, me colocaram no Jardim II por causa da idade. Fiquei lá por dois dias, a professora era atenciosa, mas tudo que faziam eu já sabia. A professora percebeu que eu estava adiantada para a turma e me passou para o Pré. A adaptação foi pior. Minha primeira professora

não me inspirou confiança. Comecei a dar trabalho na escola. Não queria mais ir. Minha mãe me colocava de castigo por não querer mais frequentar a escola, até que decidiu conversar com a diretora para ver o que poderia ser feito. Conclusão: passei por quatro professoras até chegar na Tia Solange, que conseguiu conquistar minha confiança. Isso tudo no prazo de um mês. Ela era demais! Sabia como ensinar a criança de acordo com o que ela já sabia, e era atenciosa. Consegui ficar na sala dela até terminar o ano.

Passei pelo Ensino Fundamental sem problemas em relação ao aprendizado e já no Ensino Médio a dúvida sobre qual carreira seguir. Confesso que no primeiro momento Pedagogia nunca foi minha opção. Logo após o 3º ano do Ensino Médio tentei uma vaga em Pedagogia pelo vestibular da Universidade Estadual Paulista – Unesp. Passei. Ingressei no Ensino Superior no ano de 2004 em meio a greves, movimento estudantil e dúvidas sobre a continuidade do curso.

Na Unesp tive vários professores que conseguiram conquistar meu olhar para a Educação, entretanto só no terceiro ano de faculdade comecei a trilhar meu caminho acadêmico na Educação Especial com o desafio de ensinar informática para professores dessa modalidade de ensino em uma extinta escola especial de Bauru. Em 2006, quando conheci a realidade da escola, foi impactante, crianças institucionalizadas, crianças com deficiências de severas a leves.

A escola havia recebido computadores por meio de uma doação e pediu auxílio para a Laboratório de Ensino e Aprendizagem, o LEIA, para estruturar práticas pedagógicas na escola. Com computadores já obsoletos para a época e além disso, estavam precários. Tivemos que fazer adaptações para promover um programa de alfabetização digital para as professoras da Instituição. Nesse momento percebi que meu espaço era na Educação Especial e que queria contribuir para mudanças nesse contexto. Iniciei, então, a iniciação científica que culminou em produções acadêmicas, participação em congressos, simpósios e encontros acadêmicos.

Toda essa bagagem construída me incentivou a buscar novos rumos acadêmicos. Por que não um Mestrado em Educação Especial? Tentei e passei, para minha alegria e de minha família. Mudei toda a minha rotina, de Bauru fui residir em São Carlos. Passei por alguns momentos atribulados com orientação e a FÁ, que até então não era minha orientadora, me ouvia e acolhia. Com isso veio a decisão de mudança de orientação, a FÁ me escolheu e eu a escolhi. Começamos aí um percurso em que a informática para a Educação Especial passou a ser também seu campo de estudo nesse período. Muitos desafios! Já no primeiro semestre de Mestrado fui chamada em dois concursos na Prefeitura Municipal de Bauru. Fiz no primeiro

semestre de 2008 a maioria dos créditos do Mestrado e a estrada também passou a ser minha companheira de estudos. Em Bauru como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental comecei a perceber o quanto a Educação Especial é esquecida, como o preconceito velado e não velado está presente nas práticas dos professores, e por que não, na comunidade escolar. Começou então um aprendizado único que somente a prática nos ilumina. Vi crianças sendo deixadas de lado apenas por terem algum tipo de deficiência, vi família omissa, vi professores buscando o melhor para as crianças com deficiência na sala de aula, vi também o oposto. Vi pessoas acreditarem no desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, como também a falta de respeito e descrédito com olhar apenas para a deficiência. Vi escolas buscando acessibilidade, escolas nem tão preocupadas, professores engajados e outros nem tanto ou nada. Tudo isso foi construindo uma reflexão profunda sobre os rumos das práticas pedagógicas e o acesso a oportunidades para alunos com deficiência no ensino regular. Finalizei meu Mestrado no ano de 2010 com inquietações e angústias.

Entre o fim do Mestrado e início do doutorado em 2013 muitas coisas aconteceram. As inquietações aumentaram, ingressei como professora do Ensino Superior, casei e virei mãe. Por muitas situações vividas e realidades vistas, mudanças em como pensar a Educação Especial e na tentativa de construir pontes entre teoria e prática, o ensejo em pesquisar o tema da síndrome de Down e a Educação Infantil no Doutorado surgiu durante minha prática pedagógica como professora da Educação Infantil.

Os anos de docência e muitas vivências face aos desafios do processo educacional das crianças não só com síndrome de Down como também de diversas outras deficiências permearam as questões de pesquisa e os rumos do trabalho.

No decorrer da redação da tese acontecimentos pessoais trouxeram à tona pesquisas, conhecimentos e aprendizagens sobre a Educação Especial. Em meu trabalho na escola sempre presenciei situações em que deveria informar famílias sobre a necessidade de encaminhamento de seus filhos para o atendimento educacional especializado e avaliação de equipe multidisciplinar, realizar adaptação curricular, pedagógica, enfim, tornar o ensino possível para crianças em condição de deficiência.

Quando ingressei no Doutorado meu primeiro filho tinha apenas quatro meses e à medida que ele foi crescendo algumas características de precocidade foram sendo apontadas por uma psicopedagoga amiga da família. Assim, o foco de interesse em estudos para precocidade e altas habilidades caminhou em paralelo aos estudos da tese que tinha como foco o ensino itinerante na Educação Especial para crianças com síndrome de Down matriculadas

na Educação Infantil. A teoria e a prática atualmente caminham não somente no âmbito profissional como também no pessoal.

Atualmente, continuo meus estudos no doutorado tentando trilhar e semear ideias e conhecimento adquiridos na prática de sala de aula da Educação Infantil, no Ensino Superior e nas pesquisas. Os desafios são grandes e as barreiras que tenho que derrubar são construídas constantemente por pessoas que não enxergam a Educação Especial como uma modalidade de ensino que pode/deve proporcionar oportunidades de aprendizagem. Não é chegar no nível de igualdade, acredito que não seja possível, mas tornar possível condições de ensino e a possibilidade de que cada criança possa conquistar seu espaço respeitando sua história, sua individualidade e potencialidade.

Meus caminhos acadêmicos transformaram minha docência na Educação Básica e no Ensino Superior. Olhar e respeitar as diferenças e as individualidades são características da minha prática. Tentar e buscar uma Educação de qualidade é meu desafio profissional e com o Doutorado essa responsabilidade potencializou e qualificou minha prática docente na/para base.

Não posso deixar de falar na forma de conduzir as relações humanas na Educação, vejo, por vezes que falta respeito, falta acreditar, falta formação, falta vontade, falta um olhar carinhoso, falta amor, falta.. e falta... Tento suprir essas carências em minha realidade com empenho buscando sempre o melhor para todo e qualquer aluno.

O gratificante é ver crianças superando suas dificuldades, se sentindo bem em estar na escola, sentir-se acolhida, respeitada e valorizada independentemente de sua condição. Por traz de qualquer deficiência ou condição humana existe vida e essa sim nos iguala. Tenho em mente o comprometimento com a essência da Educação, sem deixa-la cessar, alimenta-la pela vontade da mudança em cada livro lido, cada artigo, cada prática, cada ação e cada criança e realidade que possa ser beneficiada com toda essa bagagem.

Agradeço por fazer parte dessa engrenagem que a Educação Especial se tornou na tentativa de buscar uma Educação de qualidade e em que ser pedagogo nos dias atuais tem sido uma tarefa desafiadora. O mundo é holístico e a diversidade está presente em nossas vidas, espaço em que o desafio é enxergar a condição humana material e imaterial, enfrentar as incertezas, buscar a compreensão, agir com sabedoria, responsabilidade, ética e acima de tudo superar, transformar e mudar nossa realidade. Uma sociedade se constitui de homens e homens são ensinados a ser homens. Como dizia Paulo Freire, a dimensão da cultura consiste na aquisição sistemática da experiência humana.

1. INTRODUÇÃO

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses”

Rubem Alves

Os avanços das discussões sobre a Educação Inclusiva ganharam nos últimos anos estudos significativos no âmbito acadêmico. A diversidade de pesquisas trouxe ganhos que levam a Educação Especial (EE) a patamares de excelência na promoção da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.

Ao se falar em EE é preciso pensa-la de forma transversal no que tange as etapas educacionais que a pessoa com deficiência passa no decorrer de sua vida escolar. Tal modalidade é atualmente, o eixo de ligação da pessoa com deficiência na Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e, por que não, no Ensino Superior (LEITE, 2004).

O espaço escolar democratiza as diferenças, as tornam únicas e promotoras de relações sociais construídas com intuito de relaciona-las para construir uma sociedade justa e igualitária em condições de acesso e permanência no sistema educacional. Entretanto, a prática ainda não encontra aderência com a teoria. Dall’Acqua (2007, p. 117) comenta a reflexão sobre a escola ao dizer que

o imperativo moral de enfrentamento da desigualdade social numa sociedade tão desigual quanto a nossa, tem se feito acompanhar por políticas de “educação para todos”. Contudo a premissa por si só, não referenda políticas de inclusão, até por que nosso sistema educacional não contempla requisitos mínimos para atender a urgência de uma reestruturação que se faz necessária.

O pensamento da autora alerta para a necessidade de reestruturação do sistema educacional, pois o fato de existirem políticas educacionais para uma educação para todos não contempla a realidade da sociedade brasileira. A organização do sistema escolar brasileiro requer transformações a partir das carências que configuram a desigualdade social. O engendramento da educação brasileira carece de relação direta entre teoria e prática, de formação de professores valorizando os múltiplos contextos, formação política e crítica vislumbrando uma educação que transforme e conscientize o povo derreado das injustiças e das privações.

A escola como espaço do saber historicamente acumulado é a engrenagem da sociedade que transmite e elabora saberes. Entretanto, a realidade escolar se configura de maneiras distintas. Estudos mostram a distância entre o que é trabalhado (a forma) e como se é trabalhado para possibilitar a aprendizagem do saber historicamente construído (LEITE, 2004). Fato esse caminha de encontro com a teoria anulando a relação dialética entre a teoria e a prática.

A verdadeira educação é aquela com um fim real que absorve das práticas cotidianas a síntese das realidades para promover mudanças reais e significativas. Portanto, é preciso mergulhar no contexto social para se apropriar de seus significados e, enfim promover subsídios para exercer sua cidadania (LEITE, 2004). A EE como parte integrante e transversal à educação básica também possui suas especificidades, necessidades, carências e história.

Se existem pesquisas acadêmicas demonstrando e criando rumos para a EE, por que a prática ainda não condiz com a plenitude dos estudos abordados nas pesquisas científicas? Pensar em pesquisa é democratizar seus dados e leva-los para as pessoas que necessitam dos resultados para que possam usufruir do bem comum que a inclusão social indica. Durante séculos a segregação, exclusão, estigmas e desigualdades sociais estiveram presentes nas práticas sociais vigentes em cada período histórico (OMOTE, 2006; RODRIGUES; MARANHE, 2010).

Ao pesquisar sobre a EE encontramos diversos temas que visam o processo de promoção da pessoa com deficiência. Temas esses que derivam das etapas educacionais que o aluno se faz presente (LEITE, 2004; SILVA E ARANHA, 2005; TANAKA, 2006; MANZINI, 2008), como história e políticas (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005), preconceito (AMARAL, 1995; BIANCHETTI, 2001; DENARI, 2013; DENARI; SIGOLO, 2016) e avaliação e encaminhamento (DENARI, 2014).

A presente pesquisa propõe um estudo da base da Educação. Coloca a Educação Infantil (EI) como palco de transformações sociais em que essa etapa do ensino também é espaço de inclusão social. Por ser a primeira etapa da Educação, a EI ainda é considerado ambiente instável e passível a diversas pesquisas para que ocorra aumento da literatura sobre a inclusão da criança com deficiência nesse espaço. Portanto é preciso compreender a Educação Inclusiva como prática social no contexto dos primórdios da escolarização.

A concepção de Educação Inclusiva é compreendida por Carvalho (2010, p. 65) “como uma educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos de remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente”. A autora

conceitua a Educação Inclusiva com aspectos importantes como a qualidade do ensino e a remoção de barreiras para a aprendizagem sem distinções.

Com uma Educação Inclusiva, a escola é chamada para (re) pensar seus rumos e práticas. Como exposto nos parágrafos anteriores, a EI é a primeira etapa da escolarização. Seu caráter inicial pressupõe que ocorra um conhecimento sobre seu alunado, das suas potencialidades, do seu desenvolvimento e do contexto social que a criança está inserida. A partir desse conhecimento é possível sair da inércia existente em diversas realidades para que a Educação seja de fato democratizada valorizando não apenas o pedagógico como também as relações sociais que constroem o ser social de cada pessoa. Esse pensamento não se difere quando se considera a transversalidade da EE na EI. Crianças em condição de deficiência necessitam de adaptações pedagógicas, estruturais e atitudinais (CARVALHO, 2010) para potencializar seu desenvolvimento. Isso é transpor, de acordo com Carvalho (2010) as barreiras visíveis e invisíveis e garantir acesso e permanência de qualidade nos ambientes escolares.

Define-se como EI a etapa inicial da educação básica com serviços educativos e de cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade com jornada escolar integral ou parcial sendo ela supervisionada por órgão competente do sistema de ensino. A definição consiste em estabelecer o ensino a partir da

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 2010, p. 17) as instituições, nessa etapa educacional, devem promover, por meio da concepção pedagógica, “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”. Assim esse aspecto não difere dos princípios e valores de igualdade de oportunidades implícitos no conceito de Educação Inclusiva. Entretanto, a EE não é mencionada no referido documento. Outro aspecto relevante da EI é reconhecer, valorizar, respeitar e interagir com as crianças de acordo com o ponto de vista da diversidade humana mantendo e construindo, assim, a dignidade humana.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.94/96 (LDBEN/ 9.394/96) (BRASIL, 1996), EE é uma modalidade de ensino que ocorrem adaptações pedagógicas de

currículos, recursos, métodos e técnicas para promover o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais. Tal modalidade ocorre preferencialmente na rede regular de ensino. Com essa premissa identifica-se o valor de igualdade de oportunidades ao se estabelecer essa modalidade de ensino no ensino regular, retirando o caráter substitutivo da EE que por anos esteve no palco das relações sociais em âmbito escolar. No entanto, o trilhar da prática ainda consiste em ambientes fragilizados em que diversos problemas permeiam o ensino regular. Um dos aspectos é a formação de professores especializados em EE para atender os alunos que possuem o direito de serem atendidos. A EE, ao longo de sua história no Brasil, vem passando por entendimentos diversos, quase sempre representativos dos grupos que gerenciam esta modalidade. Dentre os serviços prestados por essa modalidade está o ensino itinerante. Não obstante seu valor e abrangência este serviço quase foi relegado e eliminado do quadro da EE. Porém, felizmente, ainda persiste em localidades, frequentemente sob a égide das administrações municipais.

Atualmente, tem-se o atendimento educacional especializado (AEE), como define o parecer 13/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorre sempre no turno oposto ao da escolarização, sendo esse um requisito importante para o sistema de ensino público receber duplamente a verba do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) destinada a Educação Básica. O aluno é matriculado na rede regular de ensino e também matriculado no AEE (BRASIL, 2009).

Ao mencionar EE e EI, Silveira (2010) relata que existe deficiência na formação de profissionais da EI sobre o processo de inclusão e também em assuntos no que se refere à infância. A autora explicita que existe falta de conhecimento sobre quais são as características da infância, denuncia a falta de formação dos profissionais que trabalham nessa etapa da escolarização. Já em relação à inclusão diz que falta clareza e existem dúvidas e medos frente à inclusão na EI.

Ainda se referindo à EI Miranda, Dall'Acqua e Heredero (2010) apontam que existem dificuldades de implementação de um sistema de escolarização que seja capaz de atender à diversidade para promover educação de qualidade. Para promoção da qualidade na educação é necessário que existam adaptações pedagógicas e estruturais no ambiente escolar. Nesse sentido a verdadeira inclusão é construir um sistema que atenda à diversidade ao construir adaptações pedagógicas, de currículo e eliminar as barreiras arquitetônicas das unidades escolares. Além disso, é eliminar o preconceito e segregação existente nas relações sociais.

Conforme exposto nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) essa etapa é responsável por educar e cuidar. Já no estudo de Drago (2010) o autor relata que a EI ainda é compreendida como um lugar apenas de cuidados à criança. O referido estudo, Drago identifica que ainda se pensa que a educação da criança com deficiência, de zero a três anos, pode ser realizada de qualquer maneira, sem formação inicial adequada e sólida, sem formação continuada e precisando, assim, de transformações reais. Relata que as concepções sobre a inclusão diferem de centro para centro educacional. Então, se existe uma legislação única e garantia de educação de qualidade que atenda à diversidade (BRASIL, 1988, 1996) porque ainda existem concepções segregantes e preconceituosas sobre o ensino especial?

Em relação à diferenciação de centro para centro educacional sobre a inclusão outros estudos mostram avanços importantes para atender com qualidade o aluno com deficiência. Selmikaites et al (2010) mostram que livros adaptados são instrumentos que auxiliam os profissionais da EI para melhorar as habilidades comunicativas de seus alunos. Souza e Karla (2010) trazem um estudo em que a brincadeira do faz-de-conta na EI com crianças com deficiência visual. Tal estudo mostra que a brincadeira codifica a realidade, transforma os significados dos objetos e torna o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento infantil. A diferenciação do desenvolvimento da criança vidente para a criança cega está na estimulação diferenciada nos processos pedagógicos. Ruiz e Batista (2010) apontam que o brincar proporciona melhor iniciativa e interação com crianças com deficiência visual, ora com estimulação dos adultos ora por iniciativa própria.

Os estudos citados mostram que a criança com deficiência é passível de aprendizagem. Para que isso ocorra em plenitude o incentivo a pesquisas na área é importante para trazer à luz da teoria o que a prática tem trabalhado. No entanto, as pesquisas na área da EE e EI ainda são tímidas e necessitam de aprofundamento.

Lopes (2010), em relação à aquisição da escrita na EI por crianças com deficiência intelectual, realizou um estudo bibliográfico e identificou que são necessárias pesquisas que relacionam tais elementos para que haja compreensão desse fenômeno.

Diversas problemáticas são encontradas em estudos sobre a presença de crianças com deficiência na EI, dentre eles o estudo de Tartuci e Silva (2010) sobre o pensamento dos gestores da EI em relação aos temas relacionados à Inclusão. As autoras partiram do pressuposto de que os gestores não participam do processo de inclusão. Relatam também que a formação dos professores é elemento essencial para mudanças. Aponta a inclusão como assistencialista e ter amor como requisito para se trabalhar com crianças com deficiência. Os gestores pesquisados

indicam que as unidades escolares necessitam de alterações e existe falta de conhecimento. Precisam de intercâmbio entre escolas e profissionais especializados. Indicam que a escola não está preparada e as adaptações são realizadas durante o processo de inclusão. O estudo mostra a fragilidade existente nos processos educativos inclusivos na EI. A dificuldade não é apenas dos professores como também dos gestores. A inclusão é da comunidade escolar e não exclusiva do professor.

Para atender o professor da rede regular de ensino diversos procedimentos são adotados para contribuir na formação de recursos humanos destinados à qualificação de profissionais. Martins et al (2010) trabalharam com cursos de formação continuada de professores da EI. Nos questionários os professores levantaram o número de 196 crianças com queixa ou característica denunciando a necessidade do atendimento educacional especializado. O estudo buscou através de cursos de formação continuada munir os professores da EI com referencial teórico e identificou que a atuação da equipe interdisciplinar, estratégia, conhecimentos para atuar com alunos com deficiência necessitam de aperfeiçoamento.

Outra característica encontrada na literatura é a ação do professor itinerante na EI. Pinto, Sales e Oliveira (2010) realizaram um estudo que identificou a ação desse profissional. Mostra também que a EI precisa conquistar vários espaços, pois a maior dificuldade da ação desse profissional é a falta de informação e construção do conceito de deficiência. Na pesquisa de Rios, Morais e Figueiredo (2010) o professor itinerante proporcionou a diminuição do interesse das professoras pelas descrições das síndromes e critérios para diagnósticos e passou a discutir com as professoras como trabalhar com esse aluno, além de flexibilizar o conteúdo curricular. A ação do professor aproximou a comunidade para a escola e aos poucos o foco da ação do professor deixou de ser o comportamento (indisciplina) para focar na aprendizagem.

O estudo de Vitta, Silva e Zaniolo (2016, p. 11) sobre crianças com deficiência na EI aponta que

Há uma preocupação real com crianças nessa idade por sua susceptibilidade a diferentes fatores que podem interferir no desenvolvimento, tanto em nível biológico como social. Observa-se que a preocupação com as crianças em risco social ou vulnerabilidade social tem crescido e que, sob esse aspecto, a creche tem sido considerada importante dispositivo para prevenção de riscos e promoção da qualidade de vida

A EI como etapa inicial da educação básica seria o ponto inicial para acontecer uma educação (mais) inclusiva. O professor itinerante da EE possui papel importante nesse momento, pois ele articula e realiza procedimentos de ensino para garantir que as práticas

pedagógicas sejam dignas de aprendizagem aos alunos em condição de deficiência. Diversos problemas são identificados na prática, porém a literatura na área ainda é limitada. A pesquisa é de suma importância para aumentar a produção literária sobre a temática e levar à comunidade novos olhares sobre a Educação Inclusiva na EI, pois estudos como o de Vitta, Silva e Zaniolo (2016, p. 23) indicam “concentração de aspectos sobre a EE no nível de EF”. Portanto, a EI carece de pesquisas, orientações e estudos relacionados às peculiaridades dessa etapa da educação básica.

As práticas pedagógicas escolares precisam de acompanhamento integral para promover uma Educação Inclusiva, diante disso, o presente estudo traz como hipóteses: Se a literatura nos mostra que o solo da EE na EI ainda é instável e frágil, é preciso contribuir cientificamente para elevar esse patamar identificando quais são os desafios que os professores itinerantes encontram no processo inclusivo da EI. Na dinâmica da EE, as crianças com laudos que indicam deficiências ou algum transtorno global do desenvolvimento tem direito a EE, já a organização escolar (espaço, material e tempo) condiciona a ação do professor itinerante e a falta de vínculo com a escola favorece práticas escolares sem continuidade e desprendidas de uma relação direta entre professor do ensino regular e professor da EE. Já no caso da criança com síndrome de Down (SD), por possuir diversas complicações de saúde e intercorrências nos primeiros anos de vida acaba não frequentando assiduamente a escola. Nesse sentido, esse processo inicial de ingresso no ensino regular necessita de atenção e assistência para que a criança consiga frequentar a escola e se desenvolver nessa primeira etapa da infância.

Com isso as perguntas de pesquisa são: Como são estabelecidas as práticas educacionais na EI para crianças com SD? Quais são os elementos educacionais existentes na relação professor itinerante da EE e o aluno com SD na EI?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar junto a professores que atuam no ensino itinerante como se dão as práticas docentes em relação a crianças com SD. Os objetivos específicos propostos de (i) identificar a relação entre professor itinerante de EI e aluno com SD na EI bem como as práticas educativo-pedagógicas na promoção do ensino itinerante nessa etapa da educação básica, (ii) explorar como o ensino itinerante ocorre na EI, e (iii) descrever como as práticas educacionais ocorrem no contexto escolar.

2. Educação: um caminho paralelo entre Educação Infantil e Educação Especial

*“As crianças quando bem cuidadas,
são uma semente de paz e esperança” – Zilda Arns*

Nesta seção procuro expor um caminho para compreensão do significado da EI, quais seus rumos, desdobramentos, políticas e aspectos sociais relacionados ao alunado presente nessa etapa da escolarização. A base está no ponto de vista da diversidade em que todos são capazes de aprender e que a Educação deve favorecer as condições necessárias para que as crianças adquiram situações significativas de aprendizagem. Será apresentado um breve histórico das condições em que as crianças se encontravam desde o descobrimento do Brasil até os dias atuais.

A criança é um ser histórico, transformador e imerso na cultura. Está nela o futuro, bem como a produção e a transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Com essa visão de EI um papel importante é adquirido ao dar a formação integral “desse vir a ser” um alicerce sólido, substancial e integral.

Nessa perspectiva, de acordo com a história a infância, *in-fans* significa não ter linguagem, logo não ter linguagem significa não pensar, não ter conhecimento e não ter racionalidade. É a passagem daquele que não fala para aquele que fala. Embora exista esse significado sabemos que ocorre na infância o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Cabe ressaltar que a imersão nos processos educacionais leva a criança a pensar tendo a fala como mecanismo do pensamento ocorrendo assim uma unidade.

Os caminhos educacionais ao longo do tempo percorrem espaços e situações características de cada momento histórico. Atualmente ao se pensar no processo histórico da educação encontramos a EI como espaço de cuidados, entretanto o ensino nem sempre caminhando juntos ao longo da história.

As crianças nascem e crescem em diversos ambientes, condições econômicas, sociais, psicológicas e físicas. Atualmente com direitos sociais garantidos, tais como saúde, educação e assistência as crianças estão inseridas em uma sociedade que valoriza seu desenvolvimento sem priva-las de direito à educação.

Entretanto, a literatura da área nos revela, que essa condição conquistada e garantida passou por caminhos de muitas discussões e transformações. Tais caminhos que culminaram no processo de democratização do ensino infantil promulgada pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que revelou, anterior a lei, uma educação compensatória.

Ao analisar o processo histórico até a promulgação da CF, Kramer (2006, p. 799) descreve essa educação compensatória “com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”. Essa concepção de compensação, oriundas de documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura e de pareceres do Conselho Federal de Educação tinham como fundamento, então, eliminar e salvar a escola de problemas relacionados ao fracasso escolar.

Embora existisse tal concepção, Kramer (2006) aponta que quadros teóricos e iniciativas práticas questionavam essa condição de compensação, privação/carência, imaturidade deficiência e defasagem cultural das crianças.

As lutas dos movimentos sociais e pesquisas que têm a infância/criança como foco, nos ajudam a compreender que foram postas condições desiguais e reconhecer essa desigualdade não é uma tarefa fácil, embora exista a necessidade de se buscar uma democratização contrária às injustiças sociais que as crianças passaram ao longo dos anos. (KRAMER, 2006).

De acordo com o Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2010), o Brasil possui 20 milhões de crianças com idade entre 0 a 6 anos que equivale a 10,6% da população brasileira. Nesse quadro geral destaca que o desenvolvimento da primeira infância é marcado pela desigualdade, sendo as chances de se viver na pobreza maiores para as crianças negras e as que vivem em áreas rurais.

Ao refletir sobre as injustiças sociais para as crianças em idade pré-escolar, pode-se dizer que a garantia de direitos sociais é uma conquista. A criança é um ser histórico, constituído e promotor de cultura. Com isso, a EI é um espaço/momento significativo para desenvolvimento e aprendizagem. Nessa etapa a criança é estimulada a aprender e a se desenvolver.

Nesse sentido a transformação das concepções e garantia de direitos relativos à ao acesso e mudanças estruturais na EI proporcionam às crianças ambientes democráticos ultrapassando visões injustas, opressivas e desiguais.

2.1 Os caminhos trilhados...

Os séculos XV e XVI, na Europa, foram responsáveis por “novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia (OLIVEIRA, 2011, p. 59). Nesse período, com o Renascimento ocorreu o desenvolvimento científico, expansão comercial e atividades artísticas que contribuíram para a reflexão e busca de novas visões sobre a criança e como ela deveria ser educada. Nesse tempo a Europa passa por condições sociais distintas, sendo as crianças também vítimas de abandono, maus tratos e pobreza. Com isso, iniciou-se a organização de atendimento para as crianças que passavam por essas dificuldades (OLIVEIRA, 2011). Como exemplo de trabalho nesse período “autores como Erasmo (1465 – 1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo a aprendizagem. (OLIVEIRA, 2011, p. 57).

No Brasil, nesse período, a realidade ainda era de inconstâncias devido ao descobrimento do Brasil. No século XVI quando teve início o processo de colonização portuguesa era comum a presença de crianças na epopeia marítima. Ramos (2002) descreve que as crianças eram embarcadas como grumetes ou pajens, sendo elas órfãs do Rei ou Judias. A bordo das embarcações as crianças sofriam abusos sexuais e eram vítimas de pedófilos. As meninas eram preservadas até o desembarque para casamentos na Colônia. Na ocorrência de naufrágio eram esquecidas e quando os navios eram atacados por piratas as crianças eram escravizadas, prostituídas e exauridas até a morte. Na época eram consideradas um pouco mais do que animais.

As famílias portuguesas alistavam seus filhos para receber seus soldos e por não ter condições de alimentá-los. Já as crianças judias eram raptadas para “manter mão de obra e controlar o crescimento da população judaica em Portugal” (RAMOS, 2002, p.22).

O trabalho infantil nos navios “deveria ser aproveitado ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas” (RAMOS, 2002, p. 20). Outro aspecto importante é que 18% das pessoas nos navios eram crianças.

Nesse tempo o trabalho infantil era visto como econômico sem nenhuma valorização da infância bem como desenvolvimento e aprendizagem.

Com a chegada dos Jesuítas em 1549, que nasceu como ordem missionária e aos poucos se transformou em uma “ordem docente”, Chambouleyron (2002) descreve que ocorre um processo lento de ensino e a descoberta da infância. Essa descoberta da infância no velho

mundo “ é resultado das transformações nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria afirmação do sentido da infância na qual igreja e Estado tiveram um papel fundamental” (CHAMBOULEYRON, 2002, p. 58).

O índio era visto como um papel branco e que a educação implicava uma transformação importante na vida dos jovens índios. Os meninos seriam a esperança para perpetuação da companhia jesuítica no Brasil.

O ensino de crianças filhas de portugueses tinha importância política e econômica semelhante também ao que acontecia com índio, como relata Chambouleyron (2002, p. 75) “ o ensino das crianças filhas dos portugueses, à semelhança do que acontecia com algumas nações indígenas, podia permitir alianças importantes neste tão conturbado cenário”. Os aspectos econômicos e sociais eram evidenciados nos processos educativos para construir relações entre europeus e índios na terra a ser explorada.

Importante salientar que nesse momento da descoberta da infância os padres Jesuítas entendiam que a criança era a chave para imprimir “os caracteres da fé e virtudes cristãs. Para isso elaboraram estratégias e projetos, que se transformavam à medida que se consolidava a própria conquista portuguesa na América” (CHAMBOULEYRON, 2002, p. 79).

Com o intuito de converter índios ao cristianismo o ensino era estabelecido para consolidar a fé cristã na tentativa de converter os índios mais velhos, a criança era então o canal, a via de acesso aos adultos. Encontra-se, então, o início de um processo educacional no Brasil. Embora com intenções religiosas, políticas e econômicas o processo educacional visava a perpetuação de uma cultura europeia e cristã nas novas terras descobertas por Portugal. Para Del Priore (2002, p. 84) para a mentalidade coletiva da época a infância era “um tempo sem maior personalidade, um momento de transição”. Nas pesquisas da historiadora sobre as crianças livres no Brasil entre a colônia e o Império, ela indica que existia uma certa preocupação pedagógica com o objetivo de transformar a criança em um indivíduo responsável. Contudo, de acordo com Scarano (2002), a criança negra era esquecida.

Nesse sentido, Scarano (2002, p. 108) aponta correspondências históricas apenas para assuntos políticos e econômicos. Para a autora, “a importância da criança é vista como secundária, os assuntos que interessam são o fisco, os problemas e tudo aquilo que parecia afetar diretamente os governantes”). Esse fato mostra colocação da criança em segundo plano. Embora exista esse dado histórico Del Priore (2002), destaca a existência de pistas de uma “educação básica” para crianças para aquisição de leitura e escrita de acordo com a doutrina cristã. O fato da criança negra ser esquecida e da valorização das relações políticas e

econômicas com apoio da aproximação/inculcação da cultura europeia aos índios, remonta um quebra-cabeça de que a educação tinha uma visão excludente com vistas à melhoria das relações estadistas.

Nos registros históricos apresentados por Paschoal e Machado (2009, p. 79)

a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura.

Os autores mostram a importância da família na educação de seus filhos e na transmissão e participação das tradições de sua cultura. Com características agrárias, a família educava seus filhos em suas tradições e ofícios.

Com a visão educacional, na Europa, Froebel, criou os Jardins de Infância em 1840 na cidade de Blankenburgo. Além do enfoque no cuidar e educação, essa instituição possuía como objetivo também transformar a família para dar condições para melhor cuidar das crianças. Froebel (1887, p. 17) diz que “even as a child, every human being should be viewed and treated as a necessary essential member of humanity”. Froebel (1887) acredita que mesmo como criança todo ser humano deve ser visto e tratado como membro essencial da humanidade. Froebel, de acordo com Amude e Silva (2008, p. 168), tinha “o intuito [...] de compreender a construção do homem na sociedade capitalista, tendo como base a filosofia e a pedagogia, e enfim, a influência da educação para o referido processo”. Arce (2004) descreve que Froebel tinha como princípio a unidade vital na tríade, homem, natureza e Deus tendo a Educação como alicerce para condução do desenvolvimento pleno. Coloca, na perspectiva de Froebel, que “toda atividade externa da criança é fruto de sua atividade interna” (ARCE, 2004, p. 12). Todo o processo visa a harmonização do homem com a natureza e coloca como importante o trabalho com o concreto por meio da arte e do jogo. (ARCE, 2004).

Na história são encontrados em meados do século XIX diversas iniciativas com a intenção de combater a mortalidade infantil as tendências jurídico policial, médico higienista e religiosa permearam a implantação de creches e jardins de infância no Brasil. No final do século XIX, com a abolição da escravatura e início da república “ocorreram iniciativas isoladas de proteção à infância para combater os altos índices de mortalidade infantil” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83). Contudo o poder público não fornecia tal atendimento na sua totalidade, as organizações filantrópicas foram responsáveis pela criação da maioria das creches da época.

Nesse período, os cuidados com crianças órfãs e abandonadas eram assumidos por famílias de fazendeiros. No século XIX ocorre uma mudança nessa perspectiva com acentuada migração da zona rural para a zona urbana e a partir daí inicia-se o surgimento de condições para o desenvolvimento cultural e tecnológico, Entretanto, antes da Proclamação da República ocorriam “iniciativas isoladas de proteção à infância, mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo (OLIVEIRA, 2011, p. 92). Embora existissem iniciativas ocorria aumento do abandono de crianças.

Paralelamente à história da EI, no Brasil, a EE teve influências e informações advindas da Europa até o final do século XIX. Rodrigues e Maranhe (2010, p. 30) expõem que “o abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de convento e igrejas, que acabavam sendo devoradas por cães, ou morrendo de frio, fome e sede era comum no século XVII”.

Em relação às crianças com deficiência, no século XIX, Jannuzzi (2006, p.09) supõe a partir de relatos e pesquisa sobre as crianças até sete anos atendidas pelas Santas Casas de Misericórdia

[...] muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam. O abandono da infância tem sido procedimento antigo entre nós, tanto que, já no final do século XVII, há pedido de providências ao rei de Portugal feito pelo governador da província do Rio de Janeiro.

Importante pontuar a existência da Roda dos Expostos nas Casas de Misericórdia que forneceu assistência à criança abandonada por mais de um século. Apenas no século XX, em meados da década de 50 que esse sistema foi extinto.

A primeira roda de expostos no Brasil, em Salvador, data no ano de 1726. Jannuzzi (2006, p.09) aponta que essa prática “poderia ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos”. Teve assim, o início da institucionalização no Brasil.

A vertente médica e a vertente pedagógica caminharam paralelas no processo histórico. Rodrigues e Maranhe (2010, p. 29) mostram que “o avanço da medicina propiciou uma propagação alarmista do perigo social que a pessoa com deficiência representava”. Com o ponto de vista da hereditariedade e a partir de estudos genealógicos para provar esse caráter, “chamando a atenção dos políticos, dos planejadores e demógrafos para o problema que as pessoas com este acometimento representavam para a ordem e saúde públicas. [...], observaram-se esterilizações, em vários pontos do mundo, como uma medida preventiva” (p. 29).

É possível identificar no final do século XIX e primeiras décadas do século XX a preocupação com as crianças e o combate aos altos índices de mortalidade com a criação de creches e jardins de infância. Embora existisse essa preocupação o poder público pouco atuou sendo as organizações filantrópicas as maiores responsáveis pela criação de tais instituições.

A transição ocasionada pela revolução industrial levou a mulher ao mercado de trabalho, Paschoal e Machado (2009, p. 79) descrevem que

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

A mudança na forma de cuidar e educar seus filhos trouxe a necessidade de espaços para cuidados e educação das crianças. O surgimento da indústria moderna modificou a estrutura social e em consequência os hábitos e tradições das famílias. A classe operária necessitava de um ambiente para deixar seus filhos enquanto a mãe dispunha de seu tempo para o trabalho nas fábricas. Assim “as mães operárias que não tinham onde deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das mães mercenárias. Ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Com a criação das creches, gratuitas ou com valores pequenos, a criança permanecia na escola em tempo integral. Os objetivos eram “zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar da criança” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82). Tais objetivos justificam a tendência médico higienista em combater o alto índice de mortalidade infantil bem como a jurídico policial na defesa da infância moralmente abandonada.

No Brasil, as creches tinham caráter exclusivamente assistencialistas diferente das instituições criadas na Europa e Estados Unidos que tinham como objetivo também os aspectos pedagógicos, embora no início fosse “o objetivo assistencialista com enfoque na guarda, higiene e os cuidados físicos da criança” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

O caráter assistencialista na criação das creches no Brasil diferenciava das instituições criadas nos países europeus e norte-americanos. As creches, escolas maternais e jardins de infância nesses países tiveram o caráter assistencialistas apenas no início. Oliveira (2011) relata que a EI possuía caráter assistencialista destinada a população de baixa renda para cuidados com a alimentação e cuidados com a saúde, posteriormente se viu a necessidade de sistematização do ensino para suprir não somente a carência orgânica como também a cultural.

No Brasil os jardins de infância foram defendidos por alguns setores da sociedade ao acreditarem que tais instituições proporcionariam melhores situações de aprendizagem para o desenvolvimento infantil, entretanto foi criticado pela sua estrutura europeia por parcela da sociedade.

Com o processo de industrialização, a presença da mão de obra feminina e chegada dos imigrantes no Brasil, diversos movimentos operários culminaram em melhores condições de trabalho e criação de espaços de ensino e cuidados para os filhos de mães operárias. Creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram espaços nas negociações entre operários e patrões. Para os donos das indústrias era vantajoso criar tais espaços, pois tinham a visão de controlar o comportamento dos operários, pois ora satisfeitos produziam mais (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Com essa visão compensatória a EI presumia uma dicotomia em relação ao atendimento. Ao passo que para crianças com melhores condições financeiras valorizava-se a criatividade e a sociabilidade infantil, para os pobres prevalecia a ideia de carência e deficiência. De acordo com os estudos históricos de Kuhlmann (2000) a forma assistencialista caracterizava, na época, uma submissão e preparação do pobre para a exploração social. No início do século XX diversos debates surgiram em torno dessa temática.

A partir das discussões, dos movimentos sociais e o processo histórico ocorreu uma preocupação ao atendimento de todas as crianças “iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84) na década de 1970 do século XX.

Em 1967, a partir de mudanças nas leis trabalhistas, as empresas passam a oferecer creches aos filhos de seus trabalhadores por meio de convênios, entretanto sem nenhuma fiscalização pelo poder público. Nessa organização poucas creches e berçários foram organizados (OLIVEIRA, 2011).

Em 1971 com a lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (LDB) nº 5.692 novas formas de organização trouxeram novidades para a educação de crianças com idade inferior a sete anos, dispondo que as crianças nessa faixa etária receberiam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes (OLIVEIRA, 2011).

Embora existisse um processo de organização da EI, Oliveira (2011, p. 110) relata que

Nem tudo era harmonioso nesse processo. Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de

famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins de infância onde eram educadas as crianças de classe média.

É possível notar a dicotomia existente entre crianças de baixa renda e crianças da classe média. Para as crianças de baixa renda e filhos de operários o assistencialismo e para as crianças de classe média uma visão pedagógica visando o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Nesse período, ocorreu o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, contudo “o descrédito da educação pré-escolar enquanto política educacional com maior impacto continuou perdurando” (OLIVEIRA, 2011, p. 111).

Durante o período militar diversas discussões permearam assuntos e pesquisas no âmbito da psicologia e educação gerando fervor na importância do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, com isso novas mudanças ocorreram na EI.

A partir disso, “esse trabalho assumiu, então, caráter pedagógico voltado para atividades de maior sistematização, embora a preocupação com medidas de combate à desnutrição continuasse a perpassar o atendimento às crianças” (OLIVEIRA, 2011, p. 111).

Antes da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) (BRASIL, 1988) as creches eram de responsabilidade da assistência social sendo a partir dessa lei a responsabilidade passa ser da Educação. Essa conquista trouxe a EI novas formas de se conceber e pensar uma educação voltada para crianças de zero a seis anos. Importante salientar que até a década de 70 pouco se fez em relação à legislação específica para a EI.

Já a EE no Brasil durante o século XX passou por transformações que reescreveram na história a necessidade de mudanças e atenção à pessoa com deficiência. Nesse período encontramos fixados na memória o processo de institucionalização, criação de entidades de atendimento à pessoa com deficiência, a criação de escolas e classes especiais e a perspectiva da integração e da inclusão escolar.

O início do século XX foi palco da estruturação da República brasileira e o advento da escola primária. Nesse interim ocorreu o movimento dos Pioneiros da escola nova que culminou em 1932 com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Rodrigues e Maranhe (2010, p. 33), ao dissertar sobre a EE no Brasil, dizem que o movimento *escolanovista* a partir da década de 30 “ainda que defendesse a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das diferenças individuais e a proposição de ensino adequado e especializado, acabou contribuindo para a exclusão das crianças com deficiência das escolas regulares”. Os atendimentos para as pessoas com deficiência eram mantidos através da institucionalização em escolas especiais e também em classes especiais em escolas públicas.

Com o movimento *escolanovista* houve a “crença no poder da educação como ponto de transformação social, o interesse por pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da crença” (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 32). Com isso houve o crescimento de conceitos relacionados à Psicologia da Educação que utilizou testes de inteligência para identificar a existência de crianças com deficiência.

O parâmetro da EE teve um olhar diferenciado com a chegada de Helena Antipoff em Minas Gerais que criou “ os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas desse Estado que depois se estenderam para outros” (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 32).

Entretanto, até meados do século XX a pessoa com deficiência era atendida através da institucionalização. A literatura da história da EE, nada menciona sobre a Educação de crianças em idade pré-escolar.

Em 1954, Helena Antipoff que também fundou Sociedade Pestalozzi influencia a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (RODRIGUES; MARANHE, 2010).

Rodrigues e Maranhe (2010) relata que na década de 1960 o sistema público de ensino não conseguia atender a demanda e inicia-se crescimento de instituições de natureza filantrópica como as APAEs. No ano de 1961 foi promulgada a LDBEN nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) na qual menciona que a educação de excepcionais deve se enquadrar no sistema geral de educação com o objetivo de integração na comunidade.

A década de 1970 foi marcada pelo estabelecimento de mais de 800 espaços de ensino especial no Brasil, contudo nessa década não ocorreu efetivação de políticas públicas de acesso universal a Educação. Contudo ocorreu o surgimento de ações que privilegiaram a iniciativa privada. Assim, nesse período em 1973 ocorreu a criação do Centro Nacional De Educação Especial (CENESP) que foi “o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país, ainda que houvesse nos seus planos uma tendência em privilegiar a iniciativa privada, marcadamente assistencialista, em detrimento dos serviços público de ensino especial” (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 35). Com a promulgação da LDBEN 5.692/71 que dispõe que os alunos com deficiência, com atraso considerável em relação a idade escolar e os superdotados tem o direito a receber tratamento especial conforme normas dos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Já na década de 1980, em 1986, antes da promulgação da CF de 1988 (BRASIL, 1988) aconteceu a criação da Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de

deficiência (CORDE) (RODRIGUES; MARANHE, 2010). Entretanto, os caminhos da EI ainda em paralelo à EE.

Assim, após 1988 e para compreender esse processo de democratização, a seguir serão apresentados os marcos importantes legais da EI desde a promulgação da CF (BRASIL, 1988) até o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Ao situar a realidade brasileira, Hasckel (2007, p. 141) descreve que “a redemocratização do país marca o contexto político a partir da década de 80”. Os movimentos sociais da época conforme apresentado pela autora indicaram “reivindicações por terra, pela anistia, pelos direitos humanos, pela redemocratização da sociedade, por escola e creche” (p. 140). Com isso entende-se a necessidade de uma regulamentação de um ensino público que atenda às necessidades da demanda social brasileira.

Pensar a educação brasileira é refletir sobre questões sócio-políticas que tem no rol de características a exclusão social, a pobreza, a violência e a ausência de direitos fundamentais como educação e saúde (HASCHEL, 2007). A escola, então, se sustenta nesse solo instável e frágil. A EI, no período de redemocratização, constitui-se de anseios sociais na busca de melhorias das condições educacionais das crianças em período pré-escolar, isso ocasiona novas discussões e novos rumos para essa etapa da educação básica.

Com a CF (BRASIL, 1988) o primeiro aspecto importante para ressaltar é que desde 2006 a EI passa a ser oferecida para as crianças de zero a cinco anos ao passo que antes dessa data era oferecida até os seis anos de idade. A EI acontece em creches e pré-escolas sendo a educação um direito de todos e dever do Estado e da família conforme o art. 205º. Os responsáveis pela atuação na EI são os municípios dando às crianças o direito de uma educação de qualidade. De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 85), sobre o ensino em creches dizem que “as creches não apenas cuidam das crianças, mas devem prioritariamente desenvolver um trabalho educacional. Identifica-se com essa fala a importância que se dá à Educação nos primeiros anos de vida da criança no Brasil. Entretanto as discussões acerca do acesso e qualidade do ensino, embora não obrigatória, é um direito social da criança e precisa de mecanismos que garantam a qualidade não somente do acesso, mas também da permanência nesse ambiente.

A EI, na atualidade, passa por diversas discussões e práticas pedagógicas para garantia de uma Educação plena com ênfase não somente nos aspectos educacionais, como também no âmbito social e político. A formação da criança deve ser valorizada e o fato de uma educação garantida pela CF (BRASIL, 1988) traz novas reflexões, políticas públicas e acima de tudo a

valorização da infância como etapa do desenvolvimento importante para a formação global do ser humano.

Com isso, em 1990 é apresentada à sociedade brasileira o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). A lei 8.069/90 dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente e seu pleno desenvolvimento. No que tange à Educação, à criança é garantida condições de acesso igualitária, acesso à escola pública e próxima a sua residência, responsável por trabalhar valores culturais, artísticos e históricos valorizando o contexto social da criança ao dar a garantia de liberdade de criação e acesso à cultura.

Destaca-se no ECA a valorização da Educação como fonte de transformação social e política da criança ao fornecer a ela a oportunidade de, através de processos educacionais, sua formação plena. A valorização do contexto social da criança é outro ponto em destaque, pois leva para a realidade da criança os processos educacionais para manutenção, transmissão e construção de cultura. A escola como espaço em que as práticas educacionais e pedagógicas acontecem necessita então de novas formas de pensar, agir e transformar as múltiplas realidades. A escola, com a democratização do ensino, passa a olhar para novos horizontes e alicerçar a educação porvindoura.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) reforça o art. 22 da CF (BRASIL, 1988) em que é competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) salienta a EI como primeira etapa da educação básica visando o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade.

A EI, art. 30 será oferecida em creches para crianças até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Tal mudança ocorrida no ano de 2013 garante a obrigatoriedade do ensino infantil na pré-escola a partir dos quatro anos de idade até os cinco anos.

Já no art. 31 (BRASIL, 1996) a organização da EI é estabelecida com as seguintes regras:

- I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças sem o objetivo de promoção [...] II- carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional.
- III- atendimento à criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 horas para a jornada integral.
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas e V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A organização da EI é apresentada de forma sistematizada na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) com mudanças históricas importantes para o avanço qualitativo da educação nacional. O tempo mínimo é estabelecido em duzentos dias letivos obrigatório e a obrigatoriedade do acesso da criança de quatro anos no ensino infantil. O desenvolvimento das crianças é preconizado na lei, entretanto sem o objetivo de promoção para as etapas posteriores da escolarização.

A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) trouxe para as instituições (creche e pré-escola) um avanço na busca de um trabalho educativo-pedagógico ao adequar as especificidades da faixa etária atendida e ainda possibilitar formação inicial e em serviço aos professores e a valorização do magistério/docência. Nesse as especificidades que do trabalho com crianças atendidas pela EI levou à superação de propostas menos discriminadoras que atendem as especificidades desse tipo de trabalho relacionando diretamente o educar e o cuidar.

Nessa perspectiva, ocorre uma ruptura no processo histórico de uma EI assistencialista que valoriza apenas o cuidar Kuhlmann (2000, p.7) relata que ocorre, então, “ a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b) redigido em três volumes traz uma estrutura curricular com objetivos, conteúdos e orientações didáticas para as crianças da EI passando pelas áreas de matemática, artes visuais, música, movimento, linguagem oral e escrita e natureza e sociedade. No teor teórico traz orientações sobre o cuidar e educar, orientações sobre a importância do brincar, imitação, imaginação, linguagem, oposição, imagem corporal, interação, faz-de-conta, respeito à diversidade, gênero, jogos e brincadeiras, cuidados pessoais dentre outros temas.

No PNE (BRASIL, 2001b) a EI teve como meta até o final do ano de 2011 inserir 50% das crianças até 3 anos nas escolas e 80% das crianças em idade entre 4 e 5 anos. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) apontam que essas metas ainda são um desafio. O novo PNE (BRASIL, 2014) tem como primeira meta universalizar a EI para as crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta de vagas em creches para no mínimo de 50% das crianças até o final da vigência decenal do plano.

Vê-se, pois, a necessidade de mais oferta de vagas na EI e a valorização do processo educacional para a faixa etária de zero a cinco anos. O Brasil, frente a essas transformações, coloca a EI como etapa da Educação Básica e busca fortalecer as ações pedagógicas facilitadoras de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, as políticas educacionais possuem

caráter importante na manutenção dos direitos sociais conquistados ao longo dos anos. Pensar em EI é, em num primeiro momento, conceituar quem é a criança atendida e qual é o conceito de criança que a sociedade possui?

Como já abordado anteriormente a criança é um ser histórico e social inserida em uma organização familiar, uma cultura, uma sociedade e em um determinado momento histórico (BRASIL, 1998a). As crianças vindas para o Brasil nas navegações, as nascidas durante o império (índios, negros e brancas) e até mesmo as nascidas no início do século XX tinham em seu tempo histórico seus valores, sua história e formas diferenciadas de conceituar o que era ser criança. Muitas foram exploradas através do trabalho infantil, através de exploração sexual, abandonadas, exploradas e outras inseridas no mundo letrado. Com o passar dos tempos o conceito de criança foi se transformando e moldando-se em cada período histórico. A criança, por ser um ser social é marcada pelo meio social em que está inserida e é nele que ela se desenvolve (BRASIL, 1998a). Portanto, para começar a pensar em um referencial para a EI ter essa concepção de criança como ser histórico e social é de suma importância para (re) organizar um ensino de qualidade que valorize as potencialidade, diversidade e desenvolvimento de cada faixa etária.

O RCNEI é um marco importante para a EI, pois traz uma referência, não uma regra, mas uma organização de concepções educacionais e áreas do conhecimento sobre essa etapa da escolarização. A preocupação em integrar o educar e o cuidar está presente do RCNEI e com isso devem estar acompanhadas com padrões de qualidade ao considerar “as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais” (p. 23).

Com isso, nessa etapa escolar considerar e responder às necessidades das crianças e relacionar com propostas educativas é um meio eficiente de promover situações de aprendizagem aos alunos. Em momentos de cuidados pessoais é possível construir práticas que levem a criança a conhecer como cuidar de seu corpo, conhecer seu próprio corpo, sua identidade e autonomia. As práticas educacionais, com caráter intencional devem ser orientadas pelos adultos utilizando-se das brincadeiras como elemento fundamental na construção dos conceitos e avanço no desenvolvimento. Assim, o educar deve “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros” (BRASIL, 1998a, p. 23).

Na EI, o brincar é um elemento importante para as práticas educativas. Nas brincadeiras, as crianças estão em constante contato com o desenvolvimento da imaginação ao imitar sua realidade. Com a brincadeira a criança estabelece um vínculo com sua realidade, ela imagina, testa suas emoções, aprende e se desenvolve.

Ao identificar que a brincadeira é elemento importante para o desenvolvimento e aprendizagem o professor deve realizar a mediação nesse processo ao fornecer ferramentas/repertório variadas (os) de acordo com o grupo e a individualidade de cada criança. Na prática dos professores buscar formas de se resolver problemas, considerar que as crianças são diferentes e respeitar as necessidades e ritmos de aprendizagem de cada criança “visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias” (BRASIL, 1998a, p. 33).

2.2 Os caminhos trilhados pela Educação Especial

Os caminhos da EE sempre caminharam à margem da sociedade, excluídos e segregados. As tentativas de um processo educacional esbarraram em propostas distorcidas e que não condiziam com as necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

Para iniciar a exposição e reflexão, Carvalho (2010, p. 26) aponta que a história da EE nada fora inclusiva até então:

[...] a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos de qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca de direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia.

A autora mostra que a EE ao longo do processo histórico teve um caminho de segregação e exclusão que deixa claro que não havia características inclusivas tanto no acesso quanto na qualidade do ensino que era oferecido.

A década de 1980 marca o processo de democratização e novas formas de pensar a EE. Já a década de 1990 trouxe a reflexão e a construção de uma escola inclusiva que tem como objetivo, em tese, atender a todos sem distinções de crenças, condição física e/ou intelectual, cultural e também religiosa. Carvalho (2010) aponta que atualmente existe uma consciência sobre os direitos humanos, entretanto não há unanimidade e consenso em relação à defesa de uma escola inclusiva.

A seguir serão apresentados brevemente os avanços da EE após a promulgação da CF de 1988 (BRASIL, 1988) colocando em destaque o ECA (BRASIL, 1990), a Declaração de Salamanca (1994), a LBEN (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). A EE aparece como transversal a educação básica podendo ser oferecida como modalidade de ensino na EI, no EF e no EM. A EI como parte integrante da educação básica faz parte dessa história pós democratização e começa a ter em seu espaço crianças em condição de deficiência com métodos, estratégias e técnicas de ensino para esse alunado garantido em legislação.

Com o movimento de democratização do ensino a EE é mencionada na CF de 1988 (BRASIL, 1988) como modalidade de ensino que é oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Em consonância com a CF, o ECA (BRASIL, 1990) aponta a EE é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, no caso da EI na faixa etária de zero a cinco anos de idade.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), traz a intenção de buscar a equidade e a qualidade do ensino como um dos pontos para favorecer oportunidades para pessoas com deficiência.

A LDBEN9.394/96 (BRASIL, 1996) expõe que as pessoas atendidas pela EE são educandos com transtornos globais do desenvolvimento, com deficiência e altas habilidades ou superdotação. Na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) a EE aparece também como modalidade de ensino. Leme (2010, p. 33) analisa as duas leis e conclui que “tanto a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçam o atendimento da Educação Especial como uma modalidade de ensino sendo ela oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”.

Rodrigues e Maranhão (2012, p. 34) ressaltam que “ainda que haja legislação que preconiza o atendimento às pessoas com deficiência, o mesmo não chega a 40% da população que necessita dos serviços especializados”. Embora exista a tendência de uma educação para todos com equidade e qualidade o total de pessoas que deveriam ser atendidas não estão nesse rol de atendimento. O Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001b) indica déficits na matrícula de estudantes da EE, bem como defasagem na formação docente, na acessibilidade e no AEE.

Bueno e Meletti (2011, p. 286) dizem que

Se quisermos, efetivamente, aprimorar os processos inclusivos de educação para alunos com deficiência com busca crescente da melhoria da qualidade de ensino, não podemos manter esses níveis, tanto de escolarização quanto de inclusão escolar, na Educação Infantil, sob a pena de mantermos aquilo que tanto temos criticado: a simples absorção desses alunos para melhoria dos índices estatísticos, mas sem a necessária qualidade que contribua para a construção de sua cidadania.

Dados do Portal Brasil (BRASIL, 2015b) indicam que no ano de 2014 mais de 698 mil estudantes estavam matriculados na classe comum com 93% dos alunos nas escolas públicas. Os dados quando comparados com o ano de 1998 que tinha aproximadamente 200 mil pessoas matriculadas com apenas 13% desse montante em classe comum, apontam para avanço quantitativo, pois em 2014 a quantidade sobe para 900 mil matrículas na educação básica e 79% em classe comum.

Esse aumento de matrículas é resultante de políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001a) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b) são um dos responsáveis por tal avanço quantitativo.

Com a Política Nacional para a Educação Inclusiva a EE acessa as classes comuns das escolas regulares. Após a década de 1980, a perspectiva da institucionalização e as classes especiais nas escolas regulares ainda existiam. Com o passar do tempo foram diminuindo para dar espaço ao acesso das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

Surge nesse período o movimento de integração escolar que posteriormente passou para o processo de inclusão escolar. Atualmente, a escola comum vive a perspectiva da educação inclusiva, sendo denominada por Denari (2008) como educação (mais) inclusiva, pois se a educação é para todos, ela por si só, já é inclusiva. Como o acesso e permanência ainda encontra dificuldades nesse processo, a autora coloca a intensidade “mais” para que a educação atinja patamares de qualidade e acesso com mais equidade para todos, de fato. Educação (mais) inclusiva, pois é redundante quanto ao expresso na CF que determina Educação para todos, que por sua vez já estão incluídos os que estão em condição de deficiência, por exemplo.

Na perspectiva da integração escolar o aluno está presente na escola, entretanto ele que deve se adaptar à escola. Já na perspectiva da inclusão escolar (MANTOAN, 2006) a escola se organiza para receber o aluno da EE através de métodos, técnicas e ensino especializado para atender às necessidades de aprendizagem dos educandos.

Carvalho (2010, p. 28) fala “quanto à inclusão, cuja metáfora é a do caleidoscópio, afirma-se que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva para todos”.

No viés da mudança entre integração escolar e inclusão escolar, Carvalho (2010, p. 28) crítica essa mudança e alerta que é necessário analisar os dois termos independentemente:

[...] considero que a discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca de exatidão terminológica para que uma palavra - no caso, a inclusão - dê conta, com maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teóricas e práticas dela decorrentes e que garanta a todos o direito à educação, bem como o êxito na aprendizagem.

A crítica da autora permeia o trabalho efetivo da inclusão escolar e como este é realizado. Pontua também a transição do aluno da ótica da integração para a inclusão analisando que esse movimento não depende exclusivamente dele, mas de uma série de mudanças de comportamentos e ações.

Ainda sobre o conceito de educação inclusiva, Rodrigues e Maranhe (2012, p. 39) denominam que

[...] é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata - se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos

As autoras sintetizam o processo da educação inclusiva como a participação de todos no espaço escolar com uma organização da cultura, das práticas e das vivências nesse ambiente. Essa movimentação tem como princípio buscar respostas para todo e qualquer aluno. Elas colocam a educação inclusiva através da abordagem humanística e democrática que valoriza o sujeito e suas singularidades para sua emancipação.

Todavia, atualmente os desafios para se atingir uma educação que atenda a todos são muitos, pois ainda se encontram resistências da sociedade para que esse modelo de ensino se sustente. Carvalho (2010, p. 26) alerta que a resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas

classes regulares, com alunos com deficiência”. Esse pensamento sintetiza anos de processo histórico que sempre colocou a pessoa com deficiência à margem da sociedade. Nesse sentido, os avanços legais e de políticas públicas se estabelecem a medida em que ocorre a remoção de barreiras no âmbito atitudinal (preconceito, estigma e segregação) chegando a trabalhos concretos na esfera educacional. As conquistas nas últimas duas décadas favoreceram mudanças de comportamento frente ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, entretanto os caminhos ainda são fragilizados e instáveis.

No ano de 2015 é promulgada a lei 13.146/15 titulada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a) que indica medidas para assegurar e promover condições de equidade de oportunidades para as pessoas com deficiência. No caso da Educação, a lei dispõe de direito à educação com aprimoramento dos sistemas educacionais para garantia de acesso, permanência, aprendizagem e participação ao oferecer recursos e serviços para remoção de barreiras. Importante salientar que Carvalho (2010) disserta sobre a necessidade de remoção de barreiras atitudinais e de aprendizagem para que a Educação Inclusiva se efetive.

Em suma, a EE passou por transformações após a década de 1980 na tentativa de promover uma perspectiva de uma educação (mais) inclusiva. Contudo, apesar de obter avanços e superar condições de ensino e aprendizagem à margem da sociedade a escola ainda tem como objetivo superar condições que segregam e excluem as pessoas em condição de deficiência do ensino regular por meio de medidas educacionais que visem o avanço conforme as necessidades de aprendizagem de cada educando. A EI, também, é síntese de um processo histórico que culminou em leis e documentos que valorizam e inserem essa etapa escolar na educação básica. A EE como uma modalidade de ensino encontra atualmente espaço na EI. Portanto, endossa-se uma EI que visa a qualidade e o desenvolvimento pleno de toda e qualquer criança em seu contexto social.

A próxima seção traz algumas considerações sobre o desenvolvimento humano e sua relação com os processos educacionais, com foco nas características da criança com SD.

3. Um olhar para o desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano é um processo contínuo que ocorre desde o momento da concepção até a morte. Dentre os aspectos do desenvolvimento estão o físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social. Embora existam tais aspectos, outros fatores afetam o desenvolvimento humano, tais como hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e o meio em que a pessoa está inserida.

Papalia, Olds e Feldman (2006) apresentam seis perspectivas sobre o desenvolvimento humano, psicanalítica, aprendizagem, humanista, cognitiva, etológica, contextual. A (i) psicanalítica de Freud e Erikson; a (ii) aprendizagem de Pavlov, Skinner, Watson e Bandura; a (iii) humanista de Maslow; a (iv) cognitiva de Piaget; a (v) Etológica de Bowlby e Ainsworth e a (vi) contextual com Bronfenbrenner e Vigotski. O objetivo não é aprofundar as dimensões, porém apresenta-las como contribuições científicas para compreensão do desenvolvimento humano.

A seguir serão apresentados brevemente as seis perspectivas dispostas pelas explicações de Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 68):

(i). Psicanalítica: com a teoria psicossocial de Freud “o comportamento é controlado por poderosos impulsos inconsciente”; com a teoria psicossocial de Erikson “a personalidade é influenciada pela sociedade e desenvolve-se através de uma série de crises”.

(ii). Aprendizagem: O Behaviorismo de Pavlov, Skinner e Watson “as pessoas são reativas, o ambiente controla o comportamento”; a teoria de aprendizagem social de Bandura “as crianças aprendem em um contexto social pela observação e imitação de modelos; a pessoa contribui ativamente para a aprendizagem”.

(iii). Humanista: “A teoria da auto realização de Maslow “as pessoas tem a capacidade de tomar conta de suas vidas e promover seu próprio desenvolvimento”.

(iv). Cognitiva: A teoria dos estágios cognitivos de Piaget “mudanças qualitativas no pensamento ocorrem entre a primeira infância e a adolescência”.

(v). Etológica: nessa perspectiva com a teoria do apego Bowlby e Ainsworth dizem que “os seres humanos possuem mecanismos para sobreviver; dá-se ênfase aos períodos críticos ou sensíveis; bases biológicas e evolucionistas para o comportamento e predisposição para a aprendizagem são importantes”

(vi). Contextual: duas linhas fazem parte dessa perspectiva, a teoria bioecológica de Bronfenbrenner em que “o desenvolvimento ocorre através da interação entre uma pessoa em

desenvolvimento e cinco sistemas contextuais de influências circundantes interligados, do microsistema ao cronossistema. Com a teoria sociocultural de Vigotski o contexto sociocultural da criança tem importante impacto sobre o desenvolvimento.

As autoras trazem uma síntese das perspectivas subdividindo suas classificações em crenças básicas, técnica utilizada, orientação por etapas, ênfase causal e indivíduo passivo ou ativo no processo.

Diversas discussões ocorrem em relação ao desenvolvimento humano e suas perspectivas ao questionar a influência da hereditariedade ou do ambiente nesse processo. Para Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 65) “a pesquisa em relação a quase todas as características aponta para uma mescla de herança e experiência”. As autoras indicam a hereditariedade e a experiência como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Herdamos uma carga genética no momento da fecundação e a hereditariedade está presente no desenvolvimento humano; mas sabemos também, de acordo com linhas de pesquisa nessa área, que a experiência imbrica, junto com a hereditariedade, o desenvolvimento humano. Isso significa que as relações/estimulações/interações com outras pessoas são fatores de promoção do desenvolvimento, desde que haja uma predisposição hereditária. As autoras atentam para o seguinte exemplo “ainda que a inteligência tenha forte componente hereditário, os fatores estimulação dos pais, educação, influência dos amigos e outras variáveis fazem a diferença” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 65).

Ao tomar como base os fatores hereditários e ambientais como influência ao desenvolvimento humano busca-se compreender que embora exista um limiar a seguir, cada pessoa possui um ritmo próprio para aquisição de aprendizagens. Por exemplo, duas crianças nascidas no mesmo dia terão avanços no desenvolvimento de acordo sua carga genética herdada pelos pais e ambiente/contexto em que vivem. O mesmo ocorre ente crianças com deficiência e/ou síndromes. Duas crianças com SD apesar das características da síndrome possuem níveis de desenvolvimento resultantes da herança genética, das experiências e contextos em que vivem.

Portanto, para se compreender os aspectos referentes à SD são apresentadas, brevemente as características da pessoa com SD, o papel da escola e da família. Em relação às características são apresentados o desenvolvimento psicomotor, força muscular, hiperatividades, hipotonia, tônus muscular, regressão no desenvolvimento, sociabilidades, características físicas e potenciais de desenvolvimento. No item que será abordado os aspectos escolares serão discutidos temas como motivação, linguagem, desenvolvimento, aprendizagem,

identidade, brincadeira, brinquedo, música e escola comum x inclusiva. Para finalizar o capítulo será realizada uma reflexão sobre o papel da família com estudos na área e relação família – escola para o melhor desenvolvimento da criança com SD.

3.1 O que é a síndrome de Down?

Com a designação de “idiotia mongólica” e “mongolismo” a SD teve sua história científica e classificada primeiramente por John Langdon Down em 1866 quando trabalhava como pediatra no hospital John Hopkins na Inglaterra. Embora tenha sido apresentada anteriormente por Edouard Seguin como *facies* característico em 1846, é com o pediatra inglês que é publicado em estudo científico. Já a descoberta da origem cromossômica ocorreu em 1958 por Jérôme Lejeune e Pat Jacobs passando a ser considerada como uma síndrome genética. (SERÉS et al, 2011, p. 1).

As informações apresentadas por Séres et al (2011, p. 1) apontam que “ a síndrome de Down é a primeira causa conhecida de incapacidade intelectual, representando aproximadamente 25% de todos os casos de atraso intelectual, traço presente em todas as pessoas portadoras da síndrome”. Conforme apresentado, a SD é responsável por atraso intelectual, em geral em razão das anomalias genéticas a criança com SD possui ritmo individualizado na aprendizagem.

A SD é uma anomalia genética que ocorre no cromossomo 21 no momento da fecundação. Conhecida também como trissomia 21 essa síndrome possui características marcantes como a deficiência intelectual. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 113), essa síndrome é responsável, “por cerca de um terço de todos os casos de retardo mental moderado a severo”. Embora os autores utilizam o termo retardo mental, segue no presente estudo o termo deficiência intelectual conforme orientações atuais.

Serés et al (2011) pontua que essa síndrome não é uma doença, mas uma síndrome genética favorecendo ou não quadros patológicos e que não se deve falar em graus de SD, pois existem diferenças entre um indivíduo e outro com SD.

Alves (2011, p. 23) aponta as principais características da SD:

Baixa estatura, o crânio apresenta braquicefalia (crânio mais largo que comprido), com o occipital achatado, o pavilhão das orelhas é pequeno e disfórmico, a face é achatada e arredondada, os olhos mostram fendas palpebrais e exibem manchas de Brushfield ao redor da margem de íris, a boca é aberta, muitas vezes mostrando a língua sulcada e saliente, alterações no alinhamento dos dentes, as mãos são curtas e largas, frequentemente com uma prega palmar transversa, chamada de prega simiesca, os pés

mostram um amplo espaço entre o primeiro e o segundo dedo, músculos hipotônicos e articulação com flexibilidade exageradas, reflexo do Moro fraco, excesso de pele atrás do pescoço, displasia pélvica, tendência para luxação atlanto-axial

Existe a possibilidade de diagnóstico pré-natal, com caráter invasivo e não invasivo. O diagnóstico de caráter invasivo apresenta-se com a amniocentese e com a biópsia do córion, já os não invasivos consistem em métodos de suspeita feitos por ecografia e rastreio químico (SERÉS et al, 2011).

Atualmente os métodos de diagnóstico da SD no período pré-natal (SERÉS et al, 2011) possibilitam a preparação/assistência da família para receber a criança com SD, bem como a preparação de um ambiente em que a criança possa se desenvolver.

Em relação a escolaridade da criança com SD, ela era oferecida em escolas especiais, atualmente com a perspectiva de uma educação (mais) inclusiva o acesso não depende do grau de inteligência, mas sim, “das barreiras impostas pela sociedade ao processo de socialização” (SERÉS et al, 2011, p. 115).

Apesar das características serem próprias da síndrome, existem diferenças entre as pessoas com SD. Dentre as diferenças, as Diretrizes de atenção à pessoa com síndrome de Down (BRASIL, 2013b, p.9) apresenta que

entre as pessoas com SD, tanto do aspecto físico quanto de desenvolvimento, decorrem de aspectos genéticos individuais, intercorrências clínicas, nutrição, estimulação, educação, contexto familiar, social e meio ambiente. Apesar dessas diferenças, há um consenso da comunidade científica de que não se atribuem graus à SD

Conforme as especificações das diretrizes, infere-se que as diferenças se apresentam em diversos parâmetros que condicionam o desenvolvimento da pessoa com SD. Assim, às pessoas com SD não são atribuídos graus de acordo com o acometimento da síndrome, entretanto quando estimuladas e atendidas adequadamente tem plenas condições de uma vida saudável e participação ativa na sociedade.

As dimensões físicas, cognitivas e psicossociais estão em constante desenvolvimento. A criança desde seu nascimento até os três anos de idade passa por transformações qualitativas e significativas que gravam/marcam esse processo. O crescimento é mais intenso nos três primeiros anos de vida. No caso da SD o desenvolvimento é tardio ocorrendo assim atrasos. Nos “primeiros dois anos de vida, o atraso do desenvolvimento motor é devido principalmente à hipotonia e à grande lassitude das articulações, e é o que mais chama a atenção dos pais (SERÉS et al, 2011, p. 50). Embora exista atraso no desenvolvimento existem crianças com

habilidades significativas nas funções motoras do que na linguagem. Isso ocorre devido à carga genética e até ao ambiente em que a criança está exposta. Os autores expõem que “crianças com síndrome de Down tem ritmo de desenvolvimento mais lento e, portanto, as idades que mostram as tabelas para a população geral têm valor de orientação” (SERÈS et al, 2011, p. 102). Os autores apresentam como característica da síndrome o atraso no desenvolvimento psicomotor o que ocasiona déficit na aprendizagem.

Conforme apresentado por Serés et al (2011, p. 101) “cada criança tem seu próprio processo de amadurecimento e ritmo próprio”.

Uma criança com comportamento típico apresenta os seguintes comportamentos até o segundo ano de vida:

1º mês: volta a olhar para a pessoa que fala com ela. 2 meses: segue um movimento com o olhar; sorri quando alguém fala. 3 meses: abre as mãos e as coloca dentro da boca. Diz: “agoo”. 4 meses: controla a cabeça; brinca com as mãos. 5 meses: gira a cabeça, pega coisas e sorri quando se vê no espelho. 6 meses: deixa de ficar de barriga para baixo e começa a ficar de barriga para cima. Estranha desconhecidos. 7 meses: passa as coisas de uma mão para a outra. 8 meses: já é capaz de ficar sentado sozinho. Diz: “pa-pa” ou “ma-ma” ou “ta-ta”. 9 meses: consegue ficar sentado sem ajuda, faz tchau com as mãos e entende palavras. 10 meses: engatinha. Algumas crianças começam a caminhar sem essa etapa. 12 meses: dá passinhos com ajuda. Indica, pega e deixa coisas. 12-14 meses: diz duas ou três palavras. Caminha segurando ou apoiando em alguma coisa. 12-18 meses: caminha sem ajuda.

No segundo ano de vida “tem início as relações sociais e começa a brincar com outras crianças. Começa a ter controle dos esfíncteres. Manifesta frustração e raiva. Desenvolve a capacidade de segurar e subir escadas e pode introduzir objetos pequenos em um recipiente” (SERÈS et al, 2011, p. 101). Os comportamentos apresentados acima indicam o desenvolvimento psicomotor típico de uma criança isenta de transtornos e síndromes.

A medida em que os comportamentos se tornam mais complexos como sentar-se os intervalos entre crianças com SD e população geral variam de 6 a 18 meses para 5 a 9 meses. Decorre, então, uma característica importante para o desenvolvimento psicomotor: a hipotonia que “é um dos sinais mais característicos da SD. Todas as crianças com SD apresentam, em maior ou menor grau, hipotonia, geralmente associada a uma grande lassitude das articulações, causando certo atraso na aquisição da maioria das habilidades motoras” (SERÈS et al, 2011, p. 142). A mesma diferença entre media e intervalo ocorrem para arrastar-se, engatinhar, manter-se em pé e caminhar. O último podendo ser atingido antes da criança com SD completar quase

quatro anos de idade ao passo que para a população geral ocorre logo após o primeiro ano de vida.

Para Serés et al (2011, p. 100) “o desenvolvimento psicomotor refere-se à aquisição de habilidades das diferentes áreas aquisitivas: motriz grossa, motriz fina, sensorial, afetivo-social, cognitiva e linguagem, que se observa na criança”. Santos, Weiss e Almeida (2010, p.20.) utilizam-se de uma escala de desenvolvimento motor para uma intervenção motora com uma criança com SD de sete anos de idade e relatam avanços nas áreas de motricidade global, equilíbrio e organização espacial, entretanto apontam que a motricidade fina, esquema corporal, linguagem e organização temporal não apresentaram avanços. Os pesquisadores relatam que “eleva-se a importância do desenvolvimento motor durante a infância, considerando também que o acompanhamento da aptidão motora de crianças em idade escolar constitui atitude preventiva quanto à aprendizagem”.

No âmbito da escola, Kaufmann (2016), direciona como essencial para o desenvolvimento motor da criança com SD, a estimulação que se constitui primordial para medir pedagogicamente seu processo de desenvolvimento.

Pereira, Bracciali e Sankako (2016) com o objetivo de avaliar o desenvolvimento motor de cinco crianças com SD com idade entre oito meses e cinco anos utilizaram a Escala Bayley para identificar, classificar e diagnosticar atrasos no neurodesenvolvimento. Com a escala foi possível pontuar as características dos participantes no desenvolvimento motor fino e grosso para participação em um programa de estimulação precoce. Dentre os cinco participantes apenas um indicou limites normais de desenvolvimento e os outros quatro participantes atraso no desenvolvimento motor. Os resultados apontam para a identificação da idade e habilidade motora que precisam de mais estímulos.

Leme-Anunciação, Costa e Denari (2015) delinearão um estudo com enfoque no desenvolvimento motor de uma criança com SD de três anos de idade na EI. Como instrumento de pesquisa foi utilizado o Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2001) que identificou atraso no desenvolvimento motor. Como estratégia, foram organizadas atividades lúdicas e brincadeiras na prática pedagógica da escola. No estudo “o ambiente lúdico estimulou o avanço a níveis satisfatórios do desenvolvimento motor do aluno com SD” (LEME-ANUNCIAÇÃO; COSTA; DENARI, 2015, p. 241). O aluno conseguiu avançar no desenvolvimento motor, entretanto ainda apresentou no final do estudo características de hipotonia. Nesse sentido, é possível concluir que as práticas pedagógicas favoreceram na escola de EI o desenvolvimento motor do aluno. As autoras concluem que “ a mediação pedagógica

contribuiu para o avanço no desenvolvimento do aluno, entretanto se deve considerar seu próprio desenvolvimento natural durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida” (LEME-ANUNCIACÃO; COSTA; DENARI, 2015, p. 241). A escola foi responsável pelos avanços, mas se deve considerar o próprio desenvolvimento da criança nesse processo.

Portanto, devido ao atraso no desenvolvimento motor, a escola com seu caráter educativo, configura-se no espaço em que as práticas pedagógicas devem estar de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno. A criança com SD ingressa na EI com déficits no desenvolvimento motor conforme apresentado. Com isso, surgem questões importantes: Como será o planejamento das práticas pedagógicas para o atendimento de crianças com SD na EI? Serão valorizadas suas características? A escola está preparada para atender as necessidades de aprendizagem desses alunos logo no início da educação básica?

Na EI a criança com SD ingressa com atraso no desenvolvimento psicomotor e necessita de uma organização que atenda às suas necessidades. A escola é o espaço da aprendizagem que leva ao desenvolvimento e aprendizagem, para que isso ocorra o envolvimento da escola, família e comunidade é a composição necessária para uma estada significativa no ambiente escolar.

3.2 Desenvolvimento Cognitivo

Na primeira etapa da escolarização de 0 a 6 anos a criança deve estar em constante contato com a cultura para que ela possa desenvolver suas funções psíquicas. Diante disso, o professor de EI tem importante papel na mediação dos professores de ensino e aprendizagem para que a criança possa usufruir do acervo cultural e das relações sociais para promover o desenvolvimento da criança. Para Leontiev (2014, p. 59) “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”. Na pré-escola a criança cria, (re) cria, imagina, brinca, trabalha suas emoções, sensações, percepções. Esse mundo passa do concreto e atribui ações de ordem humanas. Ela imagina o mundo que a cerca no brincar, ela experimenta o mundo e suas sensações. É comum ver crianças na hora do parque brincando de casinha, escolinha, princesas, super-heróis dentre outras referências objetivadas através da sua interação com o mundo. De acordo com Leontiev (2014, p. 65), “é precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento”.

Pode-se inferir que as interações sociais com adultos contribuem para a aquisição da competência cognitiva e expõem que as brincadeiras e atividades cotidianas compartilhadas com adultos influenciam na aquisição de habilidades, conhecimentos e valores importantes de sua cultura. Isso significa que duas crianças da mesma idade que vivem em culturas distintas terão habilidades, conhecimentos e valores diferentes uma da outra.

Por exemplo, o primeiro contato com um objeto é meramente exploratório e seu uso pode ser indiscriminado. Não significa que a exploração não é importante, ela o é, entretanto é *a priori* o primeiro contato. Para se conhecer as funções de tal objeto é necessário que outra pessoa realize a mediação sobre as funções sociais de tal objeto. Para ilustrar, será utilizado o exemplo do manuseio do telefone. Uma criança ao explorar tal objeto pode, em um primeiro momento, colocá-lo na boca, morder e bater. Com a mediação de um adulto ela pode aprender quais são as funções do telefone e posteriormente utilizar suas funções reais como atividade.

A mediação, então, ao ser valorizada na prática docente oportuniza ao aluno da EI o contato/interação com o meio social em que ele está inserido. No caso do exemplo do conhecimento sobre a função social do telefone, tal conhecimento só foi possível pela mediação de alguém com mais conhecimento e mais experiências, no caso o professor. Para Leontiev (2014) o professor é para a criança, depois da família, parte de um segundo círculo, mais amplo que o primeiro (a família). O professor da EI estabelece vínculos e é muito necessário para a mediação não só com o mundo como também com outras crianças.

O desenvolvimento da linguagem é uma característica marcante entre os zero e três anos. Durante esse período Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 226) colocam a aquisição da linguagem em destaque nesse período sendo ela importante para o desenvolvimento cognitivo. Do zero aos três anos, na primeira infância

A fala pré-linguística inclui chorar, arrulhar, balbuciar e imitar os sons da língua. Os neonatos são capazes de distinguir os sons da fala; aos 6 meses, os bebês aprenderam os sons básicos de seu idioma e começam a compreender suas regras fonológicas e a ligar som a significado.

A interação com o meio que a cerca promove mudanças cognitivas que levam a criança a desenvolver a linguagem. Chorar, balbuciar e imitar sons de seu idioma são comportamentos importantes para a aquisição da linguagem. Nessa idade, “a primeira palavra tipicamente aparece entre os 10 e 14 meses, dando início a fala linguística” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 226). Nesse período ocorre o que as autoras denominam como “explosão de vocabulário” entre os 16 e 24 meses. Por fim

As primeiras sentenças breves ou fala telegráfica geralmente aparecem entre os 18 e 24 meses. Aos 3 anos, a sintaxe e as capacidades de comunicação estão bastante desenvolvidas [...] a fala inicial caracteriza-se por simplificação, restrição e generalização excessiva dos significados das palavras e regularização excessiva das regras [...] as influências sobre o desenvolvimento da linguagem incluem a maturação cerebral e a interação social (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 226)

A interação social e a maturação cerebral são as influências do desenvolvimento da linguagem. É com essas influências que a criança irá se desenvolver. Caso não exista evolução na maturação cerebral ou algum fator que impossibilite esse processo a criança poderá apresentar atraso na linguagem ocasionando também atraso no desenvolvimento cognitivo. No caso da SD Serès et al (2011, p. 162) apontam como característica da síndrome o atraso no desenvolvimento cognitivo e da linguagem, embora siga “processo similar ao do restante das crianças, mesmo que o ritmo seja mais lento e a aquisição fique incompleta”

Para Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 309) “as causas do atraso no desenvolvimento da linguagem são incertas. Se não for tratado, esse atraso pode ter sérias consequências cognitivas, sociais e emocionais”. Fica então evidente programa de estimulação de linguagem não só em crianças com SD como também em crianças com qualquer tipo de acometimento que leva ao atraso de linguagem. Consequentemente esse atraso ocasiona atrasos cognitivos.

Na criança com SD é importante destacar que “é relativamente frequente a falta de resposta espontânea diante de chamadas ou a preferência pela música alta, sem que necessariamente implique perda de audição” (SERÉS et al, 2011, p. 220). Tais características devem ser avaliadas e analisadas por equipes de profissionais para se garantir um diagnóstico exato para a necessidade de aprendizagem no âmbito educacional. Se a criança está presente no ambiente escolar e tais características influenciam no desenvolvimento cognitivo, o olhar para cada caso passa a ser parte dos processos de ensino e aprendizagem.

Quando a criança com desenvolvimento típico supera a faixa de desenvolvimento de zero a três anos passa para a segunda infância. Em relação aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, nesse período “o vocabulário aumenta muito, ao que parece através do rápido mapeamento, e a gramática e a sintaxe tornam-se bastante sofisticadas. As crianças adquirem competência na pragmática à medida que utilizam a fala social” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 226, p. 309). Essa superação no desenvolvimento leva os aspectos cognitivos a patamares superiores com qualitativa manipulação da linguagem.

No caso da SD o atraso no desenvolvimento da linguagem pode ser conforme Serés et al (2011), por características da própria síndrome, como por exemplo, tamanho reduzido dos condutos do ouvido externo. O som passa por esse conduto e a vibração penetra para atingir os tímpanos. Além de possuir o pavilhão auditivo menor do que de uma criança sem deficiência, otites frequentes podem ocasionar perda auditiva acarretando atrasos na linguagem na criança com SD. Assim, nesse evento, Serés et al (2011, p. 191) “o estreitamento do conduto auditivo complica em muitos casos a visualização da membrana do tímpano, especialmente em menos de 3 ou 4 anos, tornando bastante difícil o caso de otites em alguns casos”.

Diversas características influenciam o atraso no desenvolvimento cognitivo. Alguns pontos são importantes caso o atraso no desenvolvimento da linguagem se acentue nas crianças com SD. Serés et al (2011) ao colocarem em destaque que existe aquisição de linguagem, porém ela é mais lenta, descrevem diversos fatores que influenciam o atraso

Pode haver um problema físico, como uma hipoacusia, ou um transtorno mental autista, caracterizado pela ausência quase total da linguagem falada. Em nenhum caso convém atribuí-lo à síndrome e não diagnosticá-lo. Também é preciso observar os solilóquios (falar sozinho). Na síndrome de Down eles são muito frequentes. Falar sozinho, em voz alta, pode ser uma maneira de dar suporte ao pensamento ou manifestação de transtorno mental. A gagueira que surge na infância é um transtorno funcional, mas, se persiste, pode dever-se tanto a um fator neurológico como a um fator emocional. O mutismo pode ter sua origem numa inibição, a verborragia, as ecolalias, o não surgimento da linguagem podem estar ligados a um transtorno de tipo psicótico. Para saber do que se trata, é conveniente consultar um especialista, que vai avaliar o problema e o momento adequado para iniciar o tratamento. (SERÉS et al, 2011, p.163)

Os atrasos são indícios de preocupação da família e a linguagem está intimamente ligada às emoções, ao social e a interação social. As causas são diversas e o cuidado para superação de tais dificuldades está implicitamente ligado na relação da criança com a família, a escola e a terapia necessária, pois esse atraso pode ter raiz não só nas características físicas e genéticas como também nos aspectos emocionais e sociais.

3.3 Desenvolvimento Psicossocial

A intencionalidade nas ações é o que diferencia o homem de outros animais. O homem pré-determina e planeja suas ações em sua mente antes de executar, diferentemente de outros

animais que mesmo utilizando a natureza para seu benefício não a transforma com intenção pré-determinada. O homem, nesse sentido, usufrui do desenvolvimento do seu psiquismo para produzir, transformar e se beneficiar da natureza de forma intencional.

A educação, nesse processo, é a base para a transmissão da objetivação do homem, do saber historicamente acumulado. As conquistas/transformações sociais não são transmitidas hereditariamente, mas sim por meio da cultura. Com isso, a sociedade é o berço do comportamento humano. É nela que as relações sociais acontecem e os processos educativos são edificados para promover o desenvolvimento daqueles que fazem parte dela.

A criança quando nasce passa por diversas transformações tanto na primeira infância como na segunda infância. Como o foco do presente trabalho é a EI, o brincar e o lúdico são as bases dos processos de ensino e aprendizagem nesse período (BRASIL, 1998a). O desenvolvimento psicossocial, junto com o desenvolvimento motor e cognitivo também passa por fases e mudanças nas duas etapas do desenvolvimento com a interação social como elemento promotor de aprendizagem e desenvolvimento. Cordazzo e Vieira (2007, p. 89) destacam que “utilizar a brincadeira como um recurso escolar é aproveitar uma motivação própria das crianças para tornar a aprendizagem mais atraente”. Assim, o brincar é a base da aprendizagem que visa ao desenvolvimento psicomotor, cognitivo e também psicossocial. As autoras reforçam a ideia de que o desenvolvimento e aprendizagem tem influência do contexto histórico, social e cultural. Em suma, O desenvolvimento psicossocial é um dos aspectos que encontra na interação social a sustentação para sua evolução.

Na primeira infância chorar, sorrir e rir, além de dar indícios de aquisição de linguagem também são os primeiros sinais de emoção. Apesar de haver características do repertório de emoções, que são universais, as mesmas possuem distinções culturais. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 265). As autoras pontuam que crianças com desenvolvimento típico possuem “o desenvolvimento e a expressão de diferentes emoções parecem estar atrelados à maturação cerebral e ao desenvolvimento cognitivo”. Pode-se inferir então que o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem isoladamente. Existe uma relação direta entre os pares.

Na segunda infância o “brincar traz muitos benefícios físicos, cognitivos e psicossociais. As mudanças no modo de brincar refletem o desenvolvimento cognitivo e social” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 349). Para as autoras “as brincadeiras se tornam mais sociais na segunda infância” (p. 349).

Sobre as brincadeiras, Cordazzo e Vieira (2007, p. 98) indicam que “no que se refere à aprendizagem, utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraente”. Assim, a brincadeira como ferramenta de aprendizagem fornece mecanismos que beneficiam o desenvolvimento motor, cognitivo e social. A utilização no ambiente escolar como recurso favorece o desenvolvimento, pois parte da motivação interna da criança por brincar para promover a aprendizagem.

Na EI, frequentemente em diversas situações, como por exemplo em atividades de brincadeiras no parque, as crianças recorrem aos professores para resolver algum conflito, contar sobre ações dos amigos e também sobre suas próprias ações. Nesses momentos, o professor é a referência e o ponto de equilíbrio das situações em que ele adquire o papel de mediar esses processos para auxiliar a aprendizagem de convivência no grupo. Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 349) apontam que “tanto os aspectos cognitivos e sociais do brincar são influenciados pelos ambientes culturalmente aprovados que os adultos criam para as crianças”. Em se tratando de EE, esse aspecto é de suma importância para práticas educacionais (mais) inclusivas, pois ao organizar um ambiente que valoriza as diferenças a criança vivencia esse aspecto através das relações sociais implícitas na interação com o brincar.

Cordazzo e Vieira (2007, p. 98) ressaltam o brincar como ferramenta para estimular crianças que possuem dificuldades de aprendizagem e déficits:

Na sua influência para com o desenvolvimento infantil o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta para estimular déficits e dificuldades encontradas em alguns aspectos desenvolvimentais. Entretanto, os profissionais que lidam com estas crianças devem estar atentos ao desenvolvimento global infantil e não se deterem a aspectos isolados, uma vez que todos os aspectos estão interligados e exercem influências uns para com os outros.

As autoras destacam também que os profissionais que trabalham com crianças precisam de atenção, como é o caso da SD, conhecer e estar atentos aos aspectos do desenvolvimento global infantil. Por sua vez, não analisar os comportamentos de forma isolada, pois os aspectos do desenvolvimento estão interligados e sofrem/exercem influência uns dos outros. Isso significa que o desenvolvimento motor não caminha sozinho, ele está também relacionado ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

Serés et al (2011, p. 154) apontam

que a ausência da vontade de brincar é sempre sinal de alerta. Toda criança brinca, desde bebê com seu chocalho até qualquer idade. Se não brinca, se manipula os brinquedos sem criar nada com eles, se realiza estereotípias ou movimentos repetitivos, se utiliza o brinquedo com finalidade diferente da que ele tem, pode se tratar de um transtorno de desenvolvimento, o que é preciso diagnosticar.

Na EI, um dos comportamentos que se espera do professor é estar atento aos sinais que indicam um atraso no desenvolvimento. A forma diferenciada como a criança brinca é um dos indícios de que pode estar ocorrendo algum atraso/transtorno no desenvolvimento.

Como apresentaram Cordazzo e Vieira (2007) sobre o brincar para crianças com dificuldade e déficits, Serés et al (2011, p.154) dizem que para crianças com SD são necessários estímulos e que elas precisam brincar com outras crianças, estar em interação com seus pares e “os brinquedos servem para elas como para as demais, para desenvolver capacidades, ampliar conhecimentos e elaborar situações da vida cotidiana”.

Portanto, brincar faz parte dos processos de desenvolvimento de todas as crianças e a forma como ela brinca pode oferecer indícios de atraso no desenvolvimento. As relações sociais se ampliam a medida que as crianças com SD interagem com as demais não podendo haver distinção entre elas. O espaço escolar é um ambiente com potencial espaço de ampliar o conhecimento, repertório, capacidades e situações do cotidiano através do brincar e das brincadeiras entre os pares. Crianças com SD podem ter ligeiro atraso do desenvolvimento intelectual e de simbolização que pode ser percebido nas brincadeiras. Por isso, a escola é o espaço em que as diferenças se encontram para que seus alunos possam aprender com elas. Alunos com SD podem superar suas dificuldades, desde que o espaço, os métodos, as propostas lúdicas estejam organizadas e planejadas essa superação. Como a criança com SD tem dificuldade na simbolização, para o desenvolvimento psicossocial, a escola pode oferecer situações de aprendizagem com brincadeira simbólica, brinquedos que estimulem suas potencialidades e momentos de interação social entre as crianças. Para isso, a mediação do professor nesse processo pauta-se na organização do ambiente e do espaço de aprendizagem.

3.4 Escola

A Educação como prática social exerce na vida das pessoas papel de transformações tanto enaltecidas como transgressoras. Tais características dependem de diversos fatores,

como por exemplo a intencionalidade no ato de educar e a remoção de barreiras invisíveis (preconceito e estigma) e visíveis (pedagógicas e arquitetônicas) (CARVALHO, 2010).

A EI, como etapa da educação básica, proporciona processos educativos e pedagógicos de crianças com idade de 0 a 3 anos na creche e de 4 a 5 anos na pré-escola. A criança com SD está presente nesse contexto em que as atividades lúdicas, o brincar e as brincadeiras fazem parte do rol de estratégias de ensino dos professores.

De acordo com Serés et al (2011), A criança com SD deve ser avaliada no início da educação básica para desenvolvimento de suas capacidades e planejamento sobre qual apoio será necessário nesse processo educativo. Ainda pontuam que a escolha da presença na escola deve desenvolver suas capacidades e proporcionar sua autonomia. Ainda ressaltam a importância de promover atividades lúdicas ou pedagógicas com crianças sem deficiência.

As práticas pedagógicas buscam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos conforme suas condições e necessidades de aprendizagem. Por exemplo, uma criança com SD que ingressa na EI carece de uma avaliação diagnóstica para, enfim, realizar um planejamento de ensino que atenda às suas necessidades específicas. A título de exemplo, como já fora comprovado, se uma criança com SD possui atraso no desenvolvimento psicomotor e ela ao ingressar na escola não anda com precisão e não estabelece comunicação verbal, a equipe escolar deve, então, realizar um planejamento educacional que valorize suas potencialidades e supra suas necessidades para que ela tenha uma estada satisfatória na escola. Embora esse processo pareça simples, estudos apontam que as práticas ainda são singelas. Nesse sentido, Leme-Anunciação, Costa e Denari (2015, p. 241) em estudo com uma criança com SD com atraso no desenvolvimento motor organizaram um ambiente escolar com atividades com “bola, massinha, momentos no parque, rasgar papel, desenhar com giz de cera e tinta” valorizando a prática pedagógica da professora com a intenção de favorecer avanços não só no desenvolvimento motor como também na socialização da criança em pesquisa. Os resultados apontam que “ a escolarização do aluno com SD se fez importante para proporcionar ao aluno momentos de desenvolvimento, não só motor como também na socialização com o ambiente escolar” (LEME-ANUNCIACÃO, COSTA, DENARI, 2015, p.241). A escola como espaço transformador adquire através da organização de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos um ambiente de interação social que passa a ser o combustível para os processos de ensino e aprendizagem. O estudo sobre a identificação do nível e avanço no desenvolvimento motor de uma criança com SD na EI mostra que as atividades lúdicas

proporcionam às crianças condições importantes de aprendizagem para que promovam desenvolvimento. As autoras concluem que

a escolarização do aluno com SD se fez importante para proporcionar ao aluno momentos de desenvolvimento, não só motor como também na socialização com o ambiente escolar. Em nenhum momento o déficit do aluno minimizou sua permanência na escola. Os demais alunos contribuíram a esse processo sem serem solicitados (LEME ANUNCIAÇÃO; COSTA; DENARI, 2015, p.241)

O estudo apresentado mostra que é possível que as crianças com SD se desenvolvam por meio de práticas educativas voltadas para a ludicidade. É importante destacar que a interação com os outros alunos proporcionou socialização e desenvolvimento do aluno com SD na EI. Esse caráter de ludicidade da EI contribuiu para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e de simbolização da criança com SD. Serès et al (2011, p. 154) destaca que o “desenvolvimento também não ocorre de maneira harmônica e todos esses fatores influenciam também nos jogos e brincadeiras. ” De acordo com os autores, na população em geral a linguagem aparece antes da brincadeira simbólica, ocorrendo o oposto na SD, “eles realizam brincadeiras simbólicas antes de as primeiras palavras aparecerem” (p. 154).

Além desses comportamentos durante as brincadeiras os autores destacam algumas características importantes na criança com SD tais como:

Menos flexibilidade para integrar projetos novos e maior dificuldade para manter o tópico, o centro de interesse [...] a introdução da brincadeira simbólica é mais lenta que na população em geral. [...] a criança com síndrome de Down desenvolve jogos mais pobres e a etapa de brincadeira pré-simbólica pode se estender por muito tempo, no entanto, é muito importante que brinque, já que por meio do jogo ela desenvolve capacidades, aprende e elabora situações conflituosas para si da mesma forma que ocorre com o restante das crianças (SERÉS et al, 2011, p. 154).

O RCNEI (BRASIL, 1998a) traz a brincadeira como um momento em que o professor pode, por meio da observação, compreender o processo de desenvolvimento das crianças. Entretanto o documento não traz indicativos de trabalho direcionado para a SD ou qualquer outra deficiência, suas especificidades e peculiaridades como mostra a literatura da área. O professor nesse sentido, mesmo com crianças com SD tem o papel de através da “intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis” (BRASIL, 1998a, p. 29).

Anhão, Pfeifer e Santos (2010, p. 43) relatam que a criança com SD na EI convive, interage, troca, aprende e brinca de forma diferente. Para os autores,

essa forma diferente de ser e de agir é que as tornam seres únicos e singulares. Elas devem ser olhadas não como defeito, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com algumas dificuldades, que muitas vezes, tornam-se desafios com os quais podemos aprender e crescer, como pessoas e profissionais que buscam ajudar o outro.

Boccardi (2003) mostra que o brincar para crianças com SD além de satisfazer as necessidades infantis, foi um instrumento para minimizar a resistência aos processos inclusivos proporcionando assim novos referenciais motores e sociais.

Anhão, Pfeifer e Santos (2010) remetem suas reflexões sobre a interação social de crianças com SD. No estudo foram comparadas seis crianças com desenvolvimento típico com seis crianças com SD na EI. Os grupos estudados tinham a mesma faixa etária de três a seis anos de idade e estudavam com seus pares na escola. Conclui-se que a forma como as crianças com SD reagem no ambiente escolar para atender às demandas do ambiente em que estão ao estabelecer contatos com o grupo de crianças com desenvolvimento típico não apresentou características diferentes. Isso revela que a interação entre as crianças na EI

forma-se um círculo virtuoso de interações sociais sobrepostas e interpostas, o qual possibilita o desenvolvimento, tanto das crianças com SD, como das que possuem desenvolvimento típico, que vão ter a experiência única e universal de aprender a conviver com o diferente e aceitá-lo como ele é, contribuindo para que elas próprias tenham maior facilidade no processo de sua própria aceitação, pois já que ninguém é perfeito, essa oportunidade de comparação leva-as a um maior conhecimento de si mesmas (ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, p. 44)

Portanto, quando o ambiente escolar é estruturado e organizado para atender à demanda e as especificidades da SD é possível atingir avanços significativos em seu desenvolvimento. A EI como espaço lúdico pode diminuir as diferenças, e romper com barreiras estanques desde que o trabalho seja planejado e organizado para atender às necessidades de desenvolvimento conforme as características apresentadas com Serès et al (2011) ao discorrer sobre as características diferenciadas da SD.

3.5 Família

A família é a instituição social em que a criança está presente desde que nasce. Pode ser composta por pai e mãe, entretanto existem diversas composições familiares que devem ser respeitadas,

os diferentes tipos de arranjos existem e precisam ser respeitados. O papel da família continua sendo o mesmo: o de fornecer apoio, segurança, base e estrutura independentemente dos possíveis cento e noventa e seis arranjos familiares (MELCHIORI; RODRIGUES; PEREZ, 2012, p. 177).

A família é um tema candente que necessita de reflexões e cuidados. Melchiori, Rodrigues e Perez (2012, p. 178) conceituam que “a família é o primeiro espaço de aprendizagem de comportamentos, valores e conhecimentos acerca do mundo que o ser humano tem a oportunidade e o direito de usufruir”.

Na SD a criança nasce com características específicas e algumas que requerem cuidados. As pesquisas sobre família de crianças com SD são escassas (GRISANTE; AIELLO, 2012).

O acompanhamento e apoio às famílias de crianças com SD é necessário (LUIZ; NASCIMENTO, 2012) mesmo antes, durante e após os processos educacionais que resultam no ingresso e permanência no ensino regular. Melchiori, Rodrigues e Perez (2012, p. 174) relatam que “sempre há dificuldade em aceitar a criança com deficiência, pois essa aceitação implica em revisão de valores e objetivos. O diagnóstico de qualquer deficiência leva a família a crises. Travassos – Rodrigues (2007) apontam a necessidade de estimulação precoce e acolhimento precoce da família de crianças com SD. Já Roocke e Pereira-Silva (2016, p. 117) relatam que

famílias foram visitadas em três momentos. Os resultados indicam que diante de eventos ruins, principalmente, dos problemas de saúde relacionados à síndrome de Down, as famílias apresentam capacidade de extrair sentido da adversidade, bem como de se organizar de forma cooperativa, com diálogo e estreitamento dos vínculos. Em todas as famílias foram identificados indicativos de resiliência familiar. A estratégia de *coping* mais utilizada é a reavaliação positiva, enquanto a menos utilizada é fuga-esquiva.

O acolhimento precoce, a cooperação, o diálogo e estreitamento dos vínculos da família é um ponto que merece destaque frente ao caso descrito por Tunes e Piantino (2013), nesse sentido acolher significa tornar possível as relações familiares de uma forma que valorize suas emoções e sentimentos ao encarar a crise que se estabelece ao receber a notícia do diagnóstico da SD. Esse acolhimento da família é o primeiro passo para progressos no

desenvolvimento da crianças com SD e projeções de desenvolvimento que valorize suas necessidades e potencialidades. Nesse sentido, o estudo de Roocke e Pereira-Silva (2016) encaminham para reflexões sobre a necessidade de diálogo e cooperação que leva a reavaliação positiva frente às crises em vez de fuga e esquivas. Silva e Dessen (2002, p. 170) mencionam que “o equilíbrio da família após o nascimento de uma criança com deficiência é restabelecido de maneira variada, dependendo dos recursos psicológicos utilizados para tal fim”.

Esse dado é de suma importância para se estabelecer elo entre escola e família. Ao passo que a família se fragiliza pelas condições de saúde da criança com SD, de acordo com o estudo, ela não se ausenta de suas obrigações e se fortalece para mudanças.

Serès et al (2011) apontam que a presença da síndrome pode trazer dúvidas à família sobre como educar. No primeiro momento, os autores pontuam que a família volta suas atenções para as necessidades ocasionando assim insegurança, podendo descartar as capacidades e os comportamentos normais. Um ponto importante destacado pelos autores é “a mobilização afetiva no seio familiar quando nasce e nos primeiros anos de uma criança com necessidades especiais” (p. 43). Nesse aspecto corrobora-se com o estudo de Travassos-Rodrigues (2007) sobre a necessidade de estimulação precoce no âmbito familiar. Sobre o acolhimento precoce que também é encontrado no estudo de Travassos-Rodrigues (2007), Serès et al (2011, p. 43) indicam que

Compreender esses sentimentos e entender a situação é a base do trabalho de apoio aos pais. Não devemos nos restringir a oferecer ajuda ao filho, mas ajudar também os pais a encontrar, conhecer e aceitar a pessoa por trás da necessidade especial, para criar a base de uma relação adequada e favorecer o correto desenvolvimento da criança.

O momento de ingressar a criança com SD na EI também requer cuidados não somente com a criança como também com a família. Estimular, acolher, desenvolver, trabalhar, informar, dentre outros verbos, são ações que estão presentes no ambiente escolar e o estreitamento da relação com a família favorece condições qualitativas de aprendizagem e permanência no ambiente educacional. Um ambiente escolar que acolha a família traz benefícios para o desenvolvimento da criança com SD ao proporcionar um ambiente acolhedor com elo que deve ser amplamente fortalecido com a família. Voivodic e Storer (2002, p. 31) apontam esse aspecto e “ênfatisa a necessidade de um trabalho de apoio e intervenção na família, o que poderá refletir na melhora do desenvolvimento cognitivo da criança portadora de síndrome de Down”

A escola, ao estabelecer em diálogo com a família tem papel importante para suprir as carências e os anseios apresentados pela literatura. Estudos como de Pereira-Silva e Dessen (2007) relatam crenças distintas entre pais de crianças com SD e crianças sem deficiência. Logicamente, os anseios e angústias dos pais de crianças com SD são diferentes devido ao acometimento da síndrome e as perspectivas de desenvolvimento e progresso que suas dificuldades podem promover.

A escola como espaço igualitário de condições que acolhe as diferenças tem como atributo principal organizar os procedimentos educacionais para o desenvolvimento e socialização de toda e qualquer criança independentemente de suas crenças, cultura, etnia, condição socioeconômica e condição física bem como intelectual. O elo que se estabelece com a família é a chave para um trabalho que valoriza todas essas condições e que tem na nessa instituição social o apoio necessário para se garantir os direitos educacionais estabelecidos. No caso da criança com SD não é diferente. O olhar diferenciado para as necessidades potencializa suas capacidades e promove situações satisfatórias de aprendizagem.

Portanto, o apoio, acolhimento e respeito à família é o ponto principal para se organizar um ensino de qualidade para crianças com SD na EI. A família com suas características próprias imprime na história da criança com SD suas crenças, anseios, angústias e projeções. Diante disso, a família quando ouvida e valorizada é um dos braços da labuta educacional para o desenvolvimento e superação das dificuldades da SD.

3.6 Comunidade

A escola como espaço em que a criança com SD está presente não é o único, bem como a família também não. A escola é um espaço transitório em que a criança aprende, se desenvolve e buscar seu lugar na sociedade. Com o apoio da família a escola estabelece durante a educação básico uma organização e planejamento educacional que favorece o desenvolvimento e a superação das dificuldades e potencialização das capacidades de cada criança com SD almejando sua estada na sociedade.

Ao colocar a comunidade como tópico de apresentação ressalta-se a escassez de estudos que tem como objetivo apresentar como e quais são as condições físicas e sociais em que as crianças com SD estão presentes.

Crianças com SD brincam, pulam, estão nas igrejas, nos parques, nas ruas, nos clubes, em grupos, terapias interagindo com tudo e com todos. Serès et al (2011, p. 44) orientar a

comunidade e família dizem que “indivíduos com síndrome de Down são mais vulneráveis que o restante da população e necessitam de ajuda para confiar em suas próprias conquistas, estabelecer relações, se aceitar, se integrar socialmente e sentir maior segurança com relação a eles próprios”. Diante disso, Luiz e Nascimento (2012, p. 127) mostram que

os resultados evidenciaram a necessidade de acompanhamento das famílias, antes, durante e após a inclusão propriamente dita, de modo a apoiá-las nos momentos de busca e escolha da escola, de adaptação da criança ao novo ambiente e de transição dos atendimentos oferecidos pela instituição especializada para outros setores

O acompanhamento da família é necessário, antes, durante e após o ingresso na escola, entretanto as autoras coloca em destaque a instituição especializada e outros setores da comunidade que a criança com SD está inserida.

Serapomba e Maia (2006, p. 313) dizem que o diálogo estabelecido entre os profissionais, a família e a criança favoreceu a criação de situações de comunicação em um ambiente acolhedor da diversidade, fundamental em um processo de inclusão”.

Portanto, a criança com SD necessita de assistência e auxílio tanto da família, como escola e comunidade. Como a literatura na área ainda é escassa se faz necessário o delineamento de projetos que visem a coleta de dados para melhor compreensão de como essas crianças estão inseridas na comunidade. A escola por ser o reflexo do entorno da comunidade dá indicações de que o trabalho que é realizado no ambiente escolar pode ser generalizado, entretanto ainda é um assunto que requer cuidado e produção científica.

4. O Ensino Itinerante na Educação Especial

Conforme exposto na seção 1 a EE e a EI passaram por mudanças significativas que as colocam hoje como aliadas na Educação Básica. A EI como parte integrante da formação básica e a EE como modalidade de ensino que perpassa por toda a Educação Básica. Nota-se que esse ensino está presente na modalidade da EE, embora não seja amplamente abordado.

A formação do professor de EE que atua no ensino itinerante é a base para um ensino de qualidade. Além disso, todo o processo prático deve estar pautado em conhecimento teórico com sustentação científica, que tem como fim um processo de ensino e aprendizagem que leve em consideração o conhecimento científico para resolver e transformar problemas da realidade. Ao se falar em ensino itinerante muito pouco se tem pesquisado sobre esse serviço. Diante desse aspecto é um tanto sinuoso e tenebroso percorrer caminhos com carência de estudos acadêmicos.

A literatura nos mostra estudos com base em modelos distintos, ora com atendimento direto ao professor (ROCHA; ALMEIDA, 2008) ora com atendimento direto ao aluno (PELOSI; NUNES, 2009). O ensino itinerante será exemplificado partindo das concepções oriundas de políticas públicas, diretrizes e estado da arte com pesquisas que tem esse serviço como foco de estudo. O atendimento educacional oferecido pelo ensino itinerante pode ser oferecido para crianças com deficiência auditiva, deficiência visual, transtorno global do desenvolvimento, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação conforme orientações das políticas educacionais (BRASIL, 2009).

Desde a promulgação da CF (BRASIL, 1988) a perspectiva na Educação Inclusiva vem se configurando juntamente com a EE através das práticas, políticas, diretrizes e da pesquisa. Muito se tem falado, muito se tem discutido. Embora as discussões e produções científicas busquem números significativos, pouco se encontrado sobre o ensino itinerante. Esse serviço educacional não tem sua gênese pós democratização, mas sim antes do *boom* de reflexões e mudanças de comportamento frente à EE.

O processo histórico aponta para presença do ensino itinerante com a criação de serviços, na década de 60, de itinerância para atendimento de crianças com deficiência visual. Com o crescimento científico da década de 70 “houve grande expansão do atendimento educacional especializado, principalmente nos estados do Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e outros estados por meio da criação do ensino itinerante e das salas de recursos, em escolas públicas (BRUNO; MOTA, 2001, p. 143). O ensino itinerante nessa época é criado para

dar apoio ou suplementação ao ensino de crianças com necessidades educacionais especiais. Nesse momento histórico é possível encontrar serviços de ensino itinerante que antecedem os movimentos de uma política de educação inclusiva.

O ensino itinerante, apesar de não ser amplamente caracterizado e desenvolvido é denominado conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a, p. 50) como:

Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

O documento oriundo de estudos e reflexões salienta que esse serviço de apoio pedagógico pode ser desenvolvido “nas escolas comuns, mediante atuação de professor da EE [...]; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” (BRASIL, 2001a, p. 47). O documento traz que o apoio é empregado de uma forma intra e interinstitucional que pode ocorrer dentro da própria unidade escolar como com profissionais de outras instituições. Valoriza-se, então, nesse atendimento os aspectos relacionados à aprendizagem, à locomoção do aluno, como caso de mobilidade reduzida e também à comunicação em se tratando de ausência de fala/linguagem como também atraso de linguagem.

Como o serviço de itinerância é desenvolvido na modalidade de EE, a formação do professor que atua na itinerância também é prevista de acordo com a formação específica que esse trabalho requer: “todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado” (BRASIL, 2001a, p.50). Portanto, o ensino itinerante é previsto como serviço de apoio pedagógico especializado, com isso, o documento o caracteriza também como “serviços especializados diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando” (BRASIL, 2001a, p. 42). Em suma, o ensino itinerante é um serviço de apoio pedagógico que é oferecido aos alunos que possuem alguma necessidade de adaptação pedagógica, locomoção, comunicação para atender suas necessidades de aprendizagem dentro da escola. Ele pode ocorrer com profissionais que atuam na própria unidade escolar, como também com profissionais de outras instituições. Pelosi e Nunes (2009, p. 141) caracterizam o professor itinerante como o “papel de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão”.

O ensino itinerante presente nos documentos legais e políticas educacionais para estabelecer um ensino que vislumbre atendimento e oferta de oportunidades igualitárias para pessoas em condição de deficiência é apresentado no estudo de Rocha e Almeida (2008) como complementar ao atendimento educacional oferecido em sala de aula. O estudo sobre o ensino itinerante para deficiência visual “leva em conta a tendência de crescimento desse tipo de atendimento em decorrência do aumento de inclusões na rede regular de ensino” (ROCHA; ALMEIDA, 2008, p. 201). Os resultados apontam para a

necessidade de uma reorganização dessa modalidade de ensino em termos de objetivos, de infraestrutura e de políticas públicas para que o ensino itinerante cumpra seu papel como um recurso de apoio que favoreça a inclusão escolar e social de crianças com deficiência visual (ROCHA; ALMEIDA, p. 201).

Apesar de uma organização estrutural e de objetivos para esse serviço, o ensino itinerante encontra barreiras para que se sustente. Embora esteja estabelecido em algumas realidades, para que seu papel seja cumprido, as políticas públicas, infraestrutura e objetivos devem estar organizados para atender às necessidades de cada ambiente, contexto e estrutura. Além disso, Rocha e Almeida (2008) indicam o atendimento pelo ensino itinerante a múltiplas pessoas como professores, pais e alunos configurando-se em múltiplas tarefas e orientação para cada pessoa atendida pelo serviço. Uma característica importante que o estudo revela é um modelo de ensino itinerante que orienta o professor do ensino regular para planejamento e consolidação de atividades e estratégias de ensino.

Rocha e Almeida (2008, p. 206) mencionam em sua pesquisa que a condição para que o ensino itinerante se sustente e tenha sucesso no “depende do compromisso que a pessoa orientada tem com o processo de ensino-aprendizagem do aluno e independe da função que ela ocupa na escola”. Esse trabalho dá encaminhamento pontuando os aspectos positivos e negativos da realidade estudada. Como positivo os resultados apontam que esse serviço educacional, quando orientado em conjunto com o professor do ensino regular, atinge o progresso acadêmico do aluno é a principal conquista desse processo (ROCHA; ALMEIDA, 2008). Complementando os aspectos positivos, as autoras ressaltam como resultado “possibilidade de ajuda ao professor na condução do processo de ensino-aprendizagem do aluno e a consecutiva diminuição das incertezas ou insegurança do professor do ensino regular para lidar com as limitações” (ROCHA; ALMEIDA, 2008, p. 209).

O apoio ao professor do ensino regular é um ponto importante para que o ensino itinerante se estabeleça, mas ele também pode ser desenvolvido com os demais membros da

equipe escolar, com a comunidade e também com a família. Embora exista a relação entre professor do ensino regular e professor itinerante o mesmo estudo revela que dentre os aspectos negativos ocorre, de acordo com os dados obtidos:

Pouco interesse do professor do ensino regular; [...] falta de receptividade positiva e/ou estabelecimento de um bom relacionamento com o pessoal da escola, tornando desanimador a realização de novas visitas; [...] falta de planejamento prévio do professor do ensino regular; [...] falta de levantamento prévio das dificuldades levantadas. (ROCHA; ALMEIDA, 2008, p. 210)

Nesse sentido, o estudo apresentado pelas autoras revela um dado importante. O ensino itinerante é uma via de mão dupla, que para se consolidar precisa do envolvimento de toda equipe que está em serviço. Portanto, a falta de interesse do professor do ensino regular e a falta de um bom relacionamento entre os pares é um empecilho para que esse serviço seja desenvolvido com qualidade. Outro aspecto revelado é que a ausência de um planejamento pelo professor do ensino regular acaba restringindo o trabalho do professor do ensino itinerante, bem como quais são as dificuldades que o aluno apresenta.

Pelosi e Nunes (2009, p. 150) também apresentam dados semelhantes ao apontar declarações positivas e negativas em relação à interação entre professor do ensino regular e professor do ensino itinerante “os aspectos positivos foram: a observação da evolução do aluno, e a confiança adquirida pelo professor itinerante em realizar adaptações e orientações ao professor de turma. [...] Os aspectos negativos envolveram dificuldades no relacionamento e discordância de opiniões”.

O mesmo ocorre no estudo de Amorim (2015, p. 109) em que aspectos negativos influenciam para um trabalho desconexo e descontínuo com

falta de planejamento para a distribuição dos alunos por professor, falta de critérios para orientar a periodicidade; falta de planejamento para as atividades propostas em parceria com o professor da sala comum. A organização oferece oportunidade para articulação entre a área da saúde e da educação, por meio de convênios com instituições de saúde e atendimento multidisciplinar, contudo a interação entre o profissional da saúde e o professor não ocorre com regularidade, ficando condicionada à iniciativa do professor

Amorim (2015), indica outro ponto importante que é a relação do professor itinerante com profissionais da saúde para atendimento multidisciplinar. Entretanto, alerta que essa relação não acontece regularmente dificultando esse diálogo.

Sobre aceitação e respeito às diferenças individuais Rocha e Almeida (2008, p. 210) trazem outro ponto importante enfrentado na prática do ensino itinerante: “o baixo índice de procura por orientações pode estar revelando mais a falta de compromisso com o aluno do que as certezas de saber lidar com certas situações no cotidiano da sala de aula”. Como no modelo apresentado pelas pesquisadoras o atendimento do professor itinerante ocorre especificamente com o professor do ensino regular elas identificam que a procura do professor do ensino regular para ter atendimento é baixa. Elas revelam que existe a falta de compromisso com o aluno por parte do professor do ensino regular bem como a falta de conhecimento em como proceder com as situações de conflito e falta de conhecimento em seu contexto educacional.

Amorim (2015, p. 109) sobre a relação do professor do ensino regular (PR) e professor itinerante (PI) aponta que essa parceria “depende da disponibilidade do PR em aceitar o trabalho de PI como complementar à sua ação. Diante disso, pode-se inferir que o trabalho do AEE pelo PI é importante e pode ser benéfico, independentemente de haver parceria ou não com o PR”.

Pelosi e Nunes (2009, p. 151) apresentam mudanças de comportamento de professores itinerantes em relação ao atendimento do aluno entre os anos de 1998 e 2005:

O que havia modificado significativamente era a abordagem do professor em relação à intervenção ao aluno. No estudo de 1998, o professor itinerante tinha como prática de trabalho a retirada do aluno da sala de aula para realizar um acompanhamento individualizado. No estudo de 2005, a intervenção dos professores pesquisados acontecia exclusivamente dentro da própria sala de aula onde o aluno estava incluído

Sobre o modelo de ensino itinerante em diversos contextos, as autoras revelam mudanças na forma e condução do atendimento ao aluno através desse serviço. Na pesquisa elas comparam os anos de 1998 e 2005 e indicam mudanças na prática de trabalho. Um com atendimento individualizado fora da sala de aula e outro, posterior, com intervenção pedagógica dentro da sala de aula.

Dall’Acqua (2007) apresenta um modelo de ensino itinerante com atendimento ao aluno e ao professor do ensino regular. O estudo descreve a ação de duas professoras que atuam na itinerância com crianças com baixa visão na EI. A ação do professor itinerante proporcionou “acompanhamento contínuo e constante, realizando intervenções baseadas em decisões resultantes dos estudos teóricos” (DALL’ACQUA, 2007, p. 121). O trabalho descrito envolveu diálogo, planejamento de estratégias, discussões sobre as melhores estratégias, avaliação e dispõe que essas ações representaram vantagens em atuar em um formato colaborativo.

Silva (2003, p. 122) descreve experiência como professora itinerante para educação escolar do aluno surdo com orientações e estratégias de ensino para os processos de ensino e aprendizagem e ressalta que

O desenvolvimento das orientações e dos princípios educacionais até agora enunciados leva a que se torne necessário criar novas respostas educativas que assegurem um processo de ensino/aprendizagem mais adequado às necessidades específicas dos alunos surdos e que introduzam melhorias significativas na qualidade do ensino até aqui prestado para todos os alunos

O estudo de Silva (2003) apresenta um modelo de ensino itinerante com relação direta com o aluno surdo. Ressalta que para se atender às necessidades de aprendizagem dos alunos é necessário criar respostas educativas através de orientações e princípios educacionais. O estudo ainda apresenta que para os processos de ensino e aprendizagem dentro da escola a ação do professor itinerante deve ser apenas um dos serviços oferecidos. A autora coloca a ação dos demais agentes que integram a rede de ensino em busca do ensino ao aluno surdo: “professor itinerante, sala de recursos, grupos de formação, contratar fonoaudiólogos para que o aluno surdo aprenda técnicas de comunicação” (SILVA, 2003, p. 122).

É possível entrever que a ação do professor itinerante não é isolada. Ela ocorre por meio de parcerias, interação e diálogo com os profissionais que atuam com o aluno em condição de deficiência.

Moreira (2006) em seu estudo realiza uma análise do serviço itinerante de apoio pedagógico e os resultados obtidos mostram diversas faces desse serviço, além de pontuar que essa temática é pouco estudada. Assim, ressalta o que é encontrado na literatura: múltiplos modelos de serviços do ensino itinerante. A autora complementa sua reflexão ao dizer que esse serviço se apresenta na escola em momentos de crise do ensino regular e se configura em solução para a ausência de respostas. Para Moreira (2006, p. 202)

o ensino itinerante ocorre como um sistema paralelo ao ensino comum e conta com a boa vontade dos profissionais envolvidos para fazer multiplicar iniciativas pessoais como condições para superar as dificuldades, rumo à edificação da escola inclusiva, fundindo interesses comuns.”

Interessante destacar o termo empregado pela autora, “boa vontade”. O ensino itinerante é composto por interação entre profissionais e que para que ele ocorra é preciso que tanto o professor do ensino regular como o professor do ensino itinerante atuem em consonância. Embora, exista essa reflexão o mesmo estudo revela que

Apesar de o ensino itinerante configurar-se como um recurso muito interessante e muito rico em seu trabalho de oferecer condições à escola no processo de implementação da educação inclusiva, o “diário de campo” revelou que [...] as professoras do ensino comum deixam de aproveitar a oportunidade de aprender mais sobre como fazer no processo de inclusão, pois este sistema de apoio não é visto pelas professoras da rede como possibilidade de capacitação em serviço (MOREIRA, 2006, p. 199).

Assim, a interação pode não ocorrer e o professor do ensino comum pode enxergar o ensino itinerante apenas como um serviço oferecido ao apoio dos processos educacionais da criança com deficiência no ensino regular e não como possibilidade de enriquecimento de conhecimento. Dall’Acqua (2007) aponta para a necessidade de formação tanto do professor itinerante como do professor do ensino regular. Rocha e Almeida (2008), Pelosi e Nunes (2009) e Amorim (2015) também indicam, assim como Moreira (2006) entraves com a relação entre professor do ensino itinerante e professor do ensino regular.

David e Capellini (2014) ao entrevistar 45 professores do ensino comum que atuam na EI obtiveram o seguinte resultado ao questionar sobre se o trabalho do ensino itinerante favorece o trabalho em sala de aula e com o aluno com deficiência. Os dados revelam que existe “uma discordância plena de 35,6% dos professores, concordância parcial de 26,7%, concordância plena de 17,8%, sendo que 8,9% discordaram parcialmente, 6,7% ficaram indecisos e 4,4% não sabem responder” (DAVID; CAPELLINI, 2014, p. 203). Nesse sentido, o estudo revela que a maioria dos professores apontam que a ação do ensino itinerante não favorece o trabalho do professor do ensino comum e do aluno com deficiência.

O estudo descreve a percepção do professor da classe comum em relação ao professor do ensino itinerante da EE descrevendo suas percepções em relação a essa interação. Entretanto, uma parcela dos professores do ensino comum concorda com sua atuação e a outra discorda e ainda pontua professores que não souberam responder ou ficaram indecisos. O estudo conclui que

o ensino itinerante [...] não tem dado conta de atender a demanda existente e acompanhar de fato o processo de inclusão, devido à falta de recursos humanos, acompanha somente alguns aspectos do aluno muitas vezes sem ter contato com o contexto e com o professor. (DAVID; CAPELLINI, 2014, p. 207).

Em suma, apesar do ensino itinerante se caracterizar de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) como um serviço

de orientação e supervisão pedagógica ao atuar com o aluno e o professor do ensino regular a literatura nos mostra vários modelos de ensino itinerante. Pode-se inferir que o professor que atua no ensino itinerante tem como espaço de trabalho a escola com uma relação direta com o aluno, ou somente com o professor, professor e aluno, professor – aluno – família, professor – aluno-família- equipe multidisciplinar. Quanto mais o diálogo ocorre com as instituições que o aluno frequenta, mais seu trabalho agrega conhecimento e valores para planejamento e estruturação de práticas de ensino para crianças em condição de deficiência visando um serviço pedagógico de qualidade.

Entretanto muitos entraves ocorrem na relação direta com o professor do ensino comum ocasionando, por vezes, desconfortos e práticas desconexas da realidade, contexto e necessidade de aprendizagem do aluno. Nessa relação, as pesquisas apresentadas nos mostram potencial aproveitamento dessa estratégia para promover ações que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em condição de deficiência.

5. Método

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”

Cora Coralina

Esta pesquisa tem por objetivos investigar junto a professores que atuam no ensino itinerante como se dão as práticas docentes em relação a crianças com SD. Os objetivos específicos propostos de (1) identificar a relação entre professor itinerante de EE e aluno com síndrome de Down na EI bem como as práticas educativo-pedagógicas na promoção do ensino itinerante nessa etapa da educação básica, (2) explorar como o ensino itinerante ocorre na EI, e (3) descrever como as práticas educacionais ocorrem no contexto escolar o método foi delineado para atendê-los e responder às perguntas de pesquisa.

A presente pesquisa é um estudo de caso com caráter exploratório e descritivo de escolas de EI da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Segundo Yin (2001) os estudos de caso envolvem três aspectos: a natureza da experiência (o ensino para crianças com SD na EI), o fenômeno a ser pesquisado e o conhecimento que se pretende alcançar com os resultados obtidos a partir da investigação.

Para compreender como o ensino itinerante é organizado e avaliado nesta pesquisa o estudo de caso justifica-se por explorar uma situação de vida real e descrever um contexto determinado.

O caráter exploratório tem como objetivo aprimorar ideias e descoberta de intuições. Para Gil (2002, p. 41) “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. De acordo com o autor esse tipo de pesquisa, por ser flexível, assume forma de estudo de caso.

A análise dos dados do diário de campo ocorreu de forma qualitativa e descritiva da prática docente apresentada na pesquisa. Para Gil (2002, p. 132)

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Assim, foram considerados a natureza dos dados coletados, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que permearam a investigação. Os dados foram descritos e interpretados conforme a literatura da área.

5.1 Local e participantes da pesquisa

No primeiro momento houve contato com o setor de pesquisas educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) no mês de setembro de 2015 para apresentação e autorização da pesquisa. O projeto de pesquisa foi apresentado destacando os objetivos da pesquisa e a contribuição da pesquisa para a EI e a EE.

A busca dos alunos e encaminhamentos para o serviço de EE ocorreu no Departamento de EE. Neste, local se concentram os encaminhamentos feitos pelos professores da EI informando a existência de alunos com algum tipo de dificuldade e/ou deficiência. Foram selecionados, conforme disponibilização da SME, cinco alunos com SD, bem como seus professores de diferentes escolas que possuem alunos com SD. O contato com as famílias das crianças com SD para participação na pesquisa ocorreu com mediação do professor itinerante.

A pesquisa foi realizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo com cinco professores (professores itinerantes da EE) da rede pública de ensino da EI que atendam alunos com SD. Por fim, outros participantes foram cinco alunos com SD matriculados na EI. As professoras e as crianças participantes serão chamadas por nomes fictícios. As professoras serão Lúcia, Júlia, Maria, Suzana e Joana, já as crianças serão Felipe, Lucas, Matheus, Sara e Laís. No decorrer da pesquisa o aluno da professora Lúcia não participou da pesquisa, mas suas contribuições por meio da entrevista foram contempladas. Para completar cinco participantes com SD dois alunos da professora Júlia participaram da pesquisa, Felipe e Matheus. A professora Maria atende na itinerância o aluno Lucas, Joana trabalha com a aluna Laís e Suzana com Sara.

Os critérios estabelecidos para participar da pesquisa foram: aceitar participar da pesquisa, ser professor do ensino itinerante e atuar na EI com alunos com SD e alunos com SD matriculados na EI. A escolha da SD para a pesquisa ocorreu devido às características da síndrome, por não haver a necessidade de uma avaliação multidisciplinar para diagnóstico da SD.

5.2 Estratégias de pesquisa

Por cinco semanas, entre os meses de junho e novembro de 2015, ocorreram entrevistas individuais e observações da prática dos professores itinerantes na EI. Os alunos foram acompanhados juntamente com suas professoras da EE para identificar os processos educativos existentes na EI de forma a garantir o acesso e permanência dos alunos com SD na educação básica. Para identificar essa relação foram realizadas entrevistas com os professores, observações de sua prática docente com o aluno com SD e conversas sobre esse processo.

Nesta pesquisa utilizou-se a forma de entrevista semiestruturada “com base numa lista fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariáveis” (VILELAS, 2009, P. 284). A entrevista é uma forma específica de interação social que tem como objetivo recolher dados de interesse” (VILELAS, 2009, p. 278). As entrevistas foram aplicadas no início da pesquisa, individualmente, nas escolas que as professoras itinerantes atuam, tal procedimento buscou analisar o posicionamento dos professores itinerantes frente ao processo educacional no decorrer da EI da criança SD. A análise

O roteiro da entrevista semiestruturada foi previamente organizado (MANZINI, 2004) para coleta dos dados de pesquisa. O quadro a seguir dispõe do roteiro de pesquisa:

Quadro 1 – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantas escolas são favorecidas com o trabalho da itinerância? 2. Como é o trabalho entre professor de sala de aula e o professor itinerante? 3. Quais são os pontos positivos do trabalho da itinerância? 4. Quais são os pontos negativos do trabalho da itinerância? 5. Como você avalia a ação do professor itinerante na prática em EE na EI? 6. Como é o espaço físico? Ele favorece o trabalho com o aluno? 7. Como é a disponibilização dos materiais para a prática pedagógica? 8. Como funciona o processo de encaminhamento em relação à criança que ingressa na educação básica?

As entrevistas foram agendadas por meio de contato telefônico e dispositivo de conversa instantânea. As entrevistas foram realizadas individualmente nas escolas em que as professoras

atuam no serviço da itinerância e duraram em média dez minutos. A entrevista foi registrada em um aplicativo de gravação de telefone móvel para posterior transcrição.

Os dados da entrevista foram transcritos e analisados qualitativamente, tentando compreender o significado ao fenômeno em análise. As questões foram agrupadas em categorias por semelhança temática, como recomenda Vilelas (2009). Assim, tem-se blocos a saber:

Quadro 2 – Categorias por semelhança temática

	Questões	Categorias
Bloco 1	Questão 1	Extensão do atendimento da itinerância
Bloco 2	Questões 2 e 5	Caracterização do trabalho entre professor de EE e EI.
Bloco 3	Questões 3 e 4	Avaliação do EI
Bloco 4	Questões 6, 7 e 8	Recursos para realização do EI

Após a entrevista ocorreu observação direta das atividades dos professores itinerantes com alunos com SD para levantar as explicações e interpretações sobre o objeto de estudo. Foram planejadas cinco observações da prática do professor itinerante que seriam realizadas semanalmente no período de 30 minutos. Entretanto, apenas dois dos cinco alunos participantes participaram de todas as etapas. Como na EI as práticas pedagógicas ocorrem em espaços múltiplos, as observações ocorrem em sala de aula com atividade pedagógica, atividade pedagógica fora da sala de aula e no parque, que é o ambiente de atividades livres. Como cada professora segue um planejamento e dinâmica as observações ocorreram em espaços múltiplos. Nos estudos de caso os dados podem ser obtidos, também, através de observações (GIL, 2002). Na presente pesquisa as observações foram registradas e descritas no diário de campo descrevendo a ação do professor itinerante com a criança com SD nas práticas pedagógicas.

O quadro a seguir representa as semanas de observação e a frequência dos alunos após as entrevistas com as professoras. Como a disponibilidade para realização da pesquisa era apenas uma vez por semana, as observações ocorreram primeiro com o aluno Felipe, em seguida com Matheus e Lucas e por fim, com as tentativas de observações com Laís e Sara. Para tanto, o quadro 3 planifica a etapa de observação caracterizando o local da observação e frequência dos alunos na unidade escolar. Houve momentos durante a observação que ao chegar na escola para coleta de dados o aluno não estava presente. A ausência foi registrada como dado de pesquisa, bem como a justificativa.

Quadro 3 – Etapas da observação

	Felipe	Matheus	Lucas	Lais	Sara
Observação 1	Atividade Pedagógica	Ausente	Atividade Pedagógica	Em processo de autorização da família	Ausente
Observação 2	Atividade Pedagógica	Ausente	Parque	Em processo de autorização da família	Ausente
Observação 3	Parque	Ausente	Parque	Em processo de autorização da família	Ausente
Observação 4	Parque	Ausente	Parque	Em processo de autorização da família	Evasão escolar
Observação 5	Parque	Parque	Parque	Ausente	Evasão escolar

A escolha do diário de campo como instrumento para a observação justifica-se pela necessidade de descrever os eventos, fatos e evidências da realidade pesquisada. Minayo, Deslandes e Gomes (2015, p. 71) consideram que o

principal instrumento de trabalho de observação é o chamado diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual vai escrevendo todas as observações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades.

Na presente pesquisa os dados foram descritos no diário de campo com a utilização de um caderno de anotações. Todas as observações foram descritas e posteriormente organizadas para análise e discussão dos resultados obtidos conforme as atividades e a natureza dos dados.

Os dados do diário de campo serão descritos para que ocorra a apresentação e discussão dos dados. A seção será dividida em observações das atividades pedagógicas, no parque e apontamentos sobre a família que surgiram com a fala das professoras nas conversas sobre o aluno após a observação.

6. Apresentação, análise e discussão dos resultados

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”

Immanuel Kant

A pesquisa transcorreu com as entrevistas com as professoras que foram transcritas e organizadas de acordo com o conteúdo evidenciado nas questões da entrevista (quadro 1) e os blocos categorizados por semelhança de temática (quadro 2).

Para preservar a identidade dos professores, os participantes serão caracterizados por nomes fictícios: Joana, Suzana, Maria, Lúcia e Júlia.

Nessa etapa da pesquisa os dados levantados sobre a realidade pesquisada são apresentados, analisados e discutidos. A intenção é planificar as percepções dos professores itinerantes envolvidos com esse serviço e propor reflexões sobre os dados levantados. Posteriormente, com a observação da prática dos professores itinerantes com crianças com SD, ocorreu a descrição de como essa prática ocorre no ambiente da EI.

6.1 Bloco 1 – Extensão do atendimento itinerante

Durante a entrevista, os cinco professores puderam caracterizar seu tempo de docência, formação inicial e continuada bem como a quantidades de escolas atendidas com o serviço do ensino itinerante através das perguntas:

1. Qual seu nome, tempo de serviço e formação inicial e continuada?
2. Quantas escolas são favorecidas com seu trabalho?

Com os dois questionamentos foi possível caracterizar o perfil do professor que atua com a itinerância, bem como a dinâmica da quantidade de escolas que são atendidas.

O quadro 4 a seguir mostra o tempo de docência, a formação e quantidade de escolas que trabalham os professores itinerantes participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes					
Participantes	Joana	Suzana	Maria	Lúcia	Júlia
Tempo de Docência	Oito anos	Seis anos	Quinze anos	Oito anos	Dez anos
Formação	Pedagogia e Especialização				
Quantidade de escolas atendidas	Três escolas	Duas escolas	Duas escolas	Três escolas	Duas Escolas

De acordo com os dados apresentados todos possuem formação em pedagogia e especialização. A formação do professor da EE foi por muitos anos adquirido nas habilitações dos cursos de pedagogia e nas especializações. Atualmente, a formação no Estado de São Paulo é realizada em cursos de especialização e também em cursos de graduação específica para a EE. Embora a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) no art 59, inciso III exponha que pode ocorrer formação do professor da EE em nível médio o mesmo não ocorre no Estado da cidade em pesquisa. Assim, de acordo com a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) os “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Os professores da pesquisa possuem formação específica para atuar com crianças com deficiência bem como formação em Pedagogia. O Conselho Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2012) recomenda que a formação do professor de EE também acontece em cursos de especialização com a carga horária mínima de 600 horas para primeira formação específica em determinada deficiência e complementar para as demais deficiências. Isso significa que para ser professor de EE na área de deficiência intelectual o pedagogo poderá cursar uma especialização com a carga horária mínima dividida em conceitos gerais relacionados a EE e área específica em relação a deficiência intelectual, por exemplo. Para complementar sua formação em outra área, por exemplo deficiência intelectual, ele deverá cursar a carga horária complementar do curso.

Em relação ao trabalho no ensino itinerante, a quantidade de escolas atendidas por cada participante varia conforme apresentado no quadro. Enquanto Lúcia e Joana atendem três escolas, Maria, Suzana e Júlia atendem apenas duas escolas. Essa característica é importante

para o ensino itinerante, pois o professor não permanece na unidade escolar todos os dias da semana. Ele organiza sua carga horária semanal para atender mais de duas escolas durante a semana.

Entretanto, surgem indagações como por exemplo: será que a quantidade de escolas atendidas pelo serviço da itinerância é suficiente para a ação efetiva do professor itinerante? O serviço de itinerância consegue promover uma educação (mais) inclusiva? Os alunos atendidos pelo serviço conseguem um atendimento com qualidade conforme suas necessidades? Em relação ao serviço de itinerância na EI, Amorim (2015, p.108) descreve em sua pesquisa que

não possui uma organização padrão, considerando que a distribuição de alunos por professor é desigual, além da carga horária semanal desses professores ser diferente devido a outras atuações, todos esses fatores acabam fazendo o professor “pingar” – termo utilizado pelo participante – de escola em escola, e falta de preparo na atuação com a diversidade de alunos com deficiência. .

O estudo de David e Capellini (2014, p. 207) indica que o ensino itinerante é um facilitador da inclusão da criança com deficiência na EI e alerta sobre a escassez de recursos humanos ao dizer que

o ensino itinerante, realidade da EI, não tem dado conta de atender à demanda existente e acompanhar de fato o processo de inclusão, devido à falta de recursos humanos, acompanha somente alguns aspectos do aluno, muitas vezes sem ter contato com o contexto e com o professor”

O estudo indica a escassez de profissionais para se trabalhar na EI através do ensino itinerante, pois a demanda de alunos é superior ocorrendo assim a sobrecarga de trabalho. As entrevistas desta presente pesquisa apontam a dificuldade do trabalho da itinerância devido à quantidade de escolas atendidas, quantidade de alunos, e também a falta de vínculo com a escola atendida

A fala da professora Júlia expõe sua percepção sobre a quantidade de escolas atendidas e seu trabalho na itinerância:

Eu acho que o ponto alto que a gente pode considerar negativo é a questão da gente não ser fixo na escola. A gente fica pulando de escola em escola e você acaba não tendo o vínculo com a escola.

Júlia, ao mencionar que considera negativa a questão de não estar sempre na mesma escola traz à tona a necessidade de refletir sobre a qualidade do ensino itinerante e a importância de se estabelecer vínculos com os alunos atendidos pelo seu trabalho e complementa que essa característica da falta de vínculo promove um trabalho fragmentado:

[...] Então, fica um trabalho muito fragmentado.

O mesmo dado ocorre na fala de Lúcia:

No meu ver deveria diminuir o número de escolas porque tem escolas que eu vou pouco então, eu acho que o trabalho fica meio comprometido

Com a fala de Lúcia é possível identificar novamente que a quantidade de escolas atendidas pelo ensino itinerante acaba comprometendo o trabalho do professor e ressalta que deveria diminuir o número de escolas atendidas por seu trabalho. E ressalta que se o número de escolas fosse reduzido seu trabalho seria de melhor qualidade.

[...] Então, eu acho que se fossem menos escolas ficaria melhor o trabalho.

Lúcia atende durante a semana três escolas e avalia que se fosse reduzido o número de escolas seu trabalho seria melhor.

Os dados também são evidenciados na fala de Maria:

[...] Eu acho que quando ele (o ensino itinerante) funciona com poucas escolas

Novamente a avaliação da quantidade de escolas aparece na fala dos participantes quando Maria diz que o ensino itinerante funciona com poucas escolas.

A fala da professora Suzana não difere das demais ao dizer que com a quantidade de dias disponibilizados para seu trabalho na escola seu atendimento não tem continuidade sistemática:

[...] Mesmo que você venha três vezes na semana acaba intercalando o dia e as coisas acabam ficando perdidas.

A professora Joana, que atende três escolas com a itinerância, não expõe em sua fala empecilho ao seu trabalho em relação quantidade de escolas, diferente das demais participantes da pesquisa.

Na pesquisa de David e Capellini (2014, p. 207) é relatada a presença de salas de apoio para acompanhamento a inclusão na EI, mas as autoras alertam que “as salas de Apoio e Acompanhamento a inclusão, já estão sendo implementadas nas escolas de EI, no entanto devem ser desenvolvidos estudos sobre a validade desse espaço, uma vez que muitas escolas ainda assim não terão esse recurso”

Na realidade apresentada, além do ensino itinerante espaços permanentes de atendimentos são implementados, entretanto não disseminados a todas as escolas assim, não democratizando o serviço a todos. As medidas pontuais ocorrem, entretanto não atingem a todos os envolvidos nesse processo.

Portanto, o dado sobre a diminuição de escolas está presente na fala de quatro das cinco professoras independentemente de serem duas ou três escolas atendidas. Com isso, infere-se que mesmo os participantes que atendem duas escolas, em seus relatos, seu trabalho fica comprometido pela falta de vínculo com a unidade escolar.

A proposta de trabalho nesse sentido é a permanência integral do professor de EE nas escolas, pois com a perspectiva da educação (mais) inclusiva seu papel é fundamental na articulação das práticas educacionais e pedagógicas no ambiente escolar. A falta de vínculo com esse espaço acaba fragmentando seu trabalho, pois as necessidades dos alunos em condição de deficiência devem ser assistidas, avaliadas e trabalhadas constantemente no sentido de promover a esse alunado, não só a transmissão do conhecimento historicamente acumulado como também o trabalho de autonomia, independência e identidade previstos no RCNEI (BRASIL, 1998a).

Embora tal documento não estabeleça uma proposta aprofundada para a EE na EI, o fato das crianças em condição de deficiência estarem presentes nessa etapa da escolarização, fundamentada em uma educação para todos (BRASIL 1988), as crianças que requerem necessidades especiais, também precisam de mecanismos que garantam a elas uma educação básica de qualidade, plena e que promova seu desenvolvimento.

O professor de EE na EI tem um papel importante nesse processo, pois de acordo com sua formação, ele possui conhecimento das deficiências e ferramentas pedagógicas necessárias

para o atendimento e ensino da criança em condição de deficiência bem como auxiliar as práticas educativas na unidade escolar. Isso significa que seu papel é de suma importância, entretanto a falta de vínculo não só com o aluno, mas também com a própria escola atendida acaba por fragmentar um trabalho que deveria unificar as práticas inclusivas nas escolas.

A formação dos professores para atuar com crianças em condição de deficiência é importante e, conforme apresentado, os participantes são graduados e possuem formação específica para esse trabalho. Toda essa formação e experiência deveria ser absorvida pelas escolas com trabalhos diretivos dando aos professores a oportunidade de se firmarem em uma escola e desenvolverem trabalhos sólidos e não fragmentados.

Para iniciar o aprofundamento das discussões sobre o ensino itinerante na EI é necessário caracterizar como esse serviço é trabalhado. No item a seguir esse aspecto é apresentado, analisado e discutido.

6.2 Bloco 2 – Caracterização do trabalho do ensino itinerante

O Bloco 2 da categoria de análise tem como objetivo caracterizar o ensino itinerante e avaliar o serviço oferecido na EI. Primeiramente, é apresentada a caracterização do ensino itinerante e posteriormente a avaliação do serviço que o professor itinerante realiza na EI.

6.2.1 Caracterização da itinerância no Ensino Especial.

A caracterização do ensino itinerante ocorreu a partir das falas das professoras e disponibilização de material específico do município divulgado em meio eletrônico.

A EE no município da pesquisa existe há três décadas e possui características de ensino colaborativo com orientação aos alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. O trabalho ocorre em colaboração com o professor do ensino regular com planejamento, avaliação e direcionamento pedagógico conjunto.

O serviço da itinerância é caracterizado pela orientação pedagógica realizada por professores da EE ao visitar escolas semanalmente para realizar trabalho com alunos com deficiência. O trabalho em colaboração é desenvolvido entre o professor itinerante especializado em EE e o professor do ensino comum.

Dentre as atribuições desse serviço estão: avaliar e identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos, realizar estudo de caso do aluno com entrevista à família, encaminhar

os alunos para avaliações e equipe multidisciplinar para atendimento na comunidade, elaboração de plano individual especializado, avaliar e acompanhar o aluno no ensino regular, apoio e orientação ao professor do ensino regular e por fim, orientar os profissionais que desenvolvem trabalhos com o aluno, como é o caso do cuidador.

A rede mostra preocupação com o aluno e as estratégias de ensino devem ser encaminhadas a partir de uma série de avaliações, busca de informações sobre o aluno, orientações, sensibilização dos profissionais envolvidos e apoio de equipe multidisciplinar. O aluno com deficiência, então, é o centro desse processo que tem no trabalho organizado a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

O aluno é o centro desse processo com objetivo de promoção nos processos educacionais visando seu desenvolvimento. Através do diálogo entre escola, família, comunidade e equipe multidisciplinar é possível planificar quais são suas necessidades e dificuldades para um ensino coerente pautado nas características dos alunos.

Para melhor compreender a atuação do professor itinerante é necessário caracterizar como esse ensino é organizado e desenvolvido no município pesquisado. Como foi apresentado anteriormente os desafios e a fragilidade do ensino itinerante perpassam desde a quantidade de escolas atendidas até a preocupação pela qualidade do ensino oferecido aos alunos em condição de deficiência na EI. Nesse momento os professores expõem suas percepções sobre esse ensino ao caracterizar e exemplificar como esse ensino é dinamizado.

O quadro 5, a seguir, apresenta as falas dos professores ao caracterizar o ensino itinerante na EI.

Quadro 5 – Caracterização do ensino itinerante

	Caracterização do ensino itinerante
Maria	"a itinerância é um serviço da educação especial, é uma modalidade de serviço onde a professora elabora os horários e faz atendimento nessas escolas e existem dias estipulados"
Lúcia	"A Secretaria/a divisão de educação especial monta os grupos geralmente por região, geralmente não, é por região e aí elas, de uma certa forma favorecem a professora que mora ali perto, que prefere aquela região e ela elenca aquela professora que vai trabalhar nessa região"

	<p>“O atendimento acontece no período, na itinerância acontece na educação infantil. ”</p> <p>“Sim, no ensino fundamental existe itinerância”</p> <p>"a itinerância é um trabalho que a gente faz dentro da Educação Especial, é uma modalidade dentro da educação especial em que a gente atende várias escolas. A gente não tem, não fica fixa em uma escola. A gente atende algumas escolas onde tem crianças com deficiência. Na escola é assim que funciona assim, a escola solicita o atendimento, muitas eles identificam. Inicialmente o professor do ensino comum, ele identifica o aluno com alguma dificuldade ou com uma deficiência já estabelecida. Aí ele pede o atendimento e a Secretaria da educação envia o professor itinerante para ir dar o atendimento nessa escola. "</p> <p>"Isso, a itinerância funciona com atendimento no turno"</p>
Júlia	<p>"é um serviço da educação especial que no município x funciona só na educação infantil e é um serviço onde os professores não são fixos da escola. Eles vão até às unidades para o atendimento com a criança e todo procedimento de encaminhamento de alunos que tem qualquer necessidade educacional especial"</p> <p>“Tem a avaliação nossa, como pedagogo, que vai olhar e vai realmente perceber se é o caso para gente trabalhar um tempo, fazer estimulação, fazer a orientação com o professor ou simplesmente dar a devolutiva qual o caso, o que pode ser feito, qual é o direcionamento, sem que seja o atendimento direto."</p>
Suzana	<p>“Ela funciona o atendimento em várias escolas de acordo com a necessidade da demanda para atender e vem do atendimento especializado na educação infantil de acordo com a deficiência. (Nem sei se estou falando certo, mas então, vem para atender a criança dentro da escola em alguns dias, então não fica efetivo, nessa escola eu estou desde fevereiro, para atender essa aluna Down e tem um aluno deficiente visual, também, então eu venho três vezes na semana. Eu divido o atendimento num primeiro momento de 8:00 às 9:30 e depois de 9:30 às 11:00 com atendimento dentro da sala. E eu divido com a</p>

	cuidadora. Então, o período em que eu não estou na sala a cuidadora está. A gente inverte.
Joana	A itinerância é o professor especialista em educação especial que trabalha dando orientação nas escolas juntamente com o professor, estando com o aluno diretamente e funciona que depende da necessidade do aluno. Se for um aluno com autismo, por muitas vezes o itinerante fica especificamente com aquele aluno. Depende, se não for autista, ou alguma outra dificuldade que precisa um pouco menos. Assim, no caso é... você consegue estar trabalhando de duas a três vezes na escola. No caso a minha, eu trabalho e atuo em três escolas. Uma eu vou dois dias, uma eu vou um dia e em outra dois dias. Nessas três escolas de educação infantil onde eu trabalho com alunos que tem desde autismo, síndrome de Down, paralisia cerebral e hidrocefalia [...] nós temos uma atribuição que é feita na rede municipal de ensino. Essa atribuição é de acordo com a necessidade de cada aluno. Se eu perceber que o aluno precisa de mais de dois dias eu acabo aumentando os dias, mas é feito assim. Eu tenho o total de seis alunos”.

O ensino itinerante, portanto, é um serviço oferecido pela rede municipal de ensino da cidade pesquisada que visa o atendimento às crianças em condição de deficiência na EI. Fundamentado, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial designam itinerância como (BRASIL, 2001a, p. 50)

serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino

A existência desse serviço de orientação e supervisão pedagógica é regulada por uma diretriz que fornece serviço de apoio pedagógico especializado nas escolas envolvendo professores especializado em EE e professores da classe comum.

Lúcia e Maria caracterizam o ensino itinerante como uma modalidade da EE:

[...] Um trabalho que a gente faz dentro da Educação Especial, é uma modalidade dentro da Educação Especial em que a gente atende várias escolas (Lúcia)

[...] a itinerância é um serviço da Educação Especial, é uma modalidade de serviço onde a professora elabora os horários e faz atendimento nessas escolas e existem dias estipulados (Maria)

O ensino itinerante como modalidade da EE aparece tanto na fala de Lúcia como na fala de Maria. De acordo com os dados levantados esse serviço tem como finalidade atender diversas escolas que necessitam de professores da EE. Os dias e escolas atendidas são previamente estipulados e organizados pela própria professora.

Os participantes expõem dois termos importantes para caracterizar a itinerância na EE: serviço e modalidade.

Na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) no art. 58º Art. 58. A EE é “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”

E ainda em seu § 1º “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Portanto o ensino itinerante é um serviço oferecido pela modalidade EE que é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A EI sendo parte dessa rede é beneficiada tanto com a modalidade de EE como com os serviços de apoio especializado para atender também às especificidades da EI.

Em contrapartida, Júlia expõe um dado importante em relação ao serviço:

[...] É um serviço da Educação Especial que no município x funciona só na Educação Infantil e é um serviço onde os professores não são fixos da escola.

No estudo de Amorim (2015) esse aspecto é evidenciado no momento em que os resultados mostram que não houve um consenso em relação ao reconhecimento do ensino itinerante como modalidade de ensino. Já, na presente pesquisa, os dados mostram a existência do reconhecimento como modalidade de ensino, bem como a itinerância como serviço dessa modalidade.

Em contrapartida, no sentido de superar o termo modalidade, Carvalho (2010, p. 67), diz que é mais “pertinente entendê-la como processo, pois, na condição de modalidade, faz

supor, equivocadamente, um modo diferente de ser, numa abordagem substantiva e que pode alimentar duplicidade existente”. A duplicidade mencionada pela autora consiste em uma visão bipolar de atendimento fragmentado e polariza por um lado a Educação e por outro a EE. Nessa perspectiva entender a EE como processo é aproximar as práticas escolares para um ensino que valoriza o aluno e suas necessidades de aprendizagem sem desconsiderar o contexto social e cultural em que ele está inserido.

O funcionamento da itinerância na EI ainda encontra um descompasso na percepção dos próprios professores sobre seus caminhos e rumos em relação a serviço e modalidade de ensino. Entretanto esse serviço oferecido fornece base para o ensino da criança com deficiência nessa etapa da educação básica

Conforme apresentado por Júlia o ensino itinerante funciona somente na EI, contudo Lúcia e Suzana mencionam a existência desse tipo de serviço no Ensino Fundamental (EF) para alunos com Autismo:

[...], no ensino fundamental existe itinerância (Lúcia)

[...] então é uma EMEI e uma EMEF (Suzana)

O estudo de Joaquim (2006) representa a atuação do professor itinerante tanto no Ensino Fundamental como na EI. Apesar da frequência apresentada nas falas das professoras ser constante na EI, o Ensino Fundamental também é contemplado. Assim, o serviço desse apoio especializado atua conforme as peculiaridades e necessidades dos alunos. Então, para se caracterizar o ensino itinerante, as falas mostram que esse serviço é oferecido tanto para a EI como para o EF e que nem todos os professores itinerantes tem a informação de que funciona também no EF. No estudo de Joaquim (2006) o ensino itinerante favoreceu significativo avanço nos processos educacionais para crianças com deficiência e efetiva participação no planejamento e discussão das políticas educacionais. O estudo apresentado por Joaquim (2006) caracteriza como ação do professor itinerante o contato direto do professor itinerante com a realidade escolar, ocorrendo o mesmo na presente pesquisa, bem como a interpretação, implementação e geração de políticas educacionais advindas do cotidiano escolar. Entretanto tais considerações e dados de pesquisa não foram mencionadas durante a presente pesquisa.

Embora existam avanços na pesquisa de Joaquim (2006, p. 17), “ficou evidenciada, ainda, a necessidade do estabelecimento mais objetivo, do papel do professor itinerante, no contexto de sua atuação na escola regular”. Embora exista o professor itinerante, a pesquisa

direciona para a necessidade de uma caracterização mais objetiva de sua atuação no ensino regular. Pode-se dizer que o mesmo ocorre na presente pesquisa, pois a quantidade de escolas atendidas, falta de vínculo com a unidade escolar, falta de informação da ocorrência do ensino itinerante também no Ensino Fundamental conduz a necessidade de uma atuação mais efetiva, bem como diretiva.

Outro aspecto importante do ensino itinerante apresentado durante a entrevista é que ele ocorre no turno que a criança está matriculada na EI, diferente do atendimento educacional especializado que deve ocorrer no turno oposto ao ensino regular conforme apresentado por Lúcia

[...] Isso, a itinerância funciona com atendimento no turno.

O fato do ensino itinerante funcionar no mesmo turno de matrícula no ensino regular é de suma importância para caracterizar esse serviço da EE. Esse ensino ocorre concomitantemente ao processo de ensino da EI e cada professor possui uma estratégia de acordo com a indicação do professor da classe regular. A fala da professora Suzana exemplifica uma das estratégias utilizadas para atendimento ao aluno e expõe a presença do cuidador.

[...] Eu divido o atendimento num primeiro momento de 8:00 às 9:30 e depois de 9:30 às 11:00 com atendimento dentro da sala. E eu divido com a cuidadora. Então, o período em que eu não estou na sala a cuidadora está.

O discurso evidencia que o cuidador está sempre presente com o aluno no período em que a professora itinerante não está. Entretanto, ao caracterizar o ensino itinerante, a professora expõe como atua em uma das escolas. Na escola em exemplo, ela disponibiliza três dias na semana para atender dois alunos com deficiência, um com SD e outro com deficiência visual.

[...] Ela funciona o atendimento em várias escolas de acordo com a necessidade da demanda para atender e vem do atendimento especializado na educação infantil de acordo com a deficiência. (Nem sei se estou falando certo, mas então, vem para atender a criança dentro da escola em alguns dias, então não fica efetivo, nessa escola eu estou desde fevereiro, para atender essa aluna Down e tem um aluno deficiente visual, também, então eu venho três vezes na semana

A fala de Suzana comprova que sua presença na escola depende da demanda de crianças com deficiência e que oferece o ensino itinerante conforme a necessidade de aprendizagem de cada aluno.

[...] A gente atende algumas escolas onde tem crianças com deficiência (Lúcia).

[...] Eles vão até às unidades para o atendimento com a criança e todo procedimento de encaminhamento de alunos que tem qualquer necessidade educacional especial (Júlia).

[...] Inicialmente o professor do ensino comum, ele identifica o aluno com alguma dificuldade ou com uma deficiência já estabelecida (Maria)

Nesse momento de caracterização do ensino itinerante Lúcia e Júlia apresentam dois termos importantes para planificar quem são as crianças atendidas pelo serviço de itinerância:

[...] crianças com deficiência; (Lúcia) e

[...] alunos que tem qualquer necessidade educacional especial (Júlia).

Com o pedido da escola para o serviço de ensino itinerante é importante que o professor realize uma avaliação da criança a ser atendida. Júlia relata que existe uma avaliação por parte do professor itinerante para identificar como será sua ação com o aluno. Interessante salientar que nessa avaliação a professora indica alguns elementos importantes para destacar. Sua avaliação inicial dá rumo ao seu trabalho na itinerância com a criança ou com o professor do ensino regular:

[...] Tem a avaliação nossa, como pedagogo, que vai olhar e vai realmente perceber se é o caso para gente trabalhar um tempo, fazer estimulação, fazer a orientação com o professor ou simplesmente dar a devolutiva qual o caso, o que pode ser feito, qual é o direcionamento, sem que seja o atendimento direto.

Nessa avaliação Júlia destaca como é sua intervenção. Se ela ocorrerá por algum tempo, se será necessária estimulação, orientação aos professores, quais procedimentos devem ser feitos com o aluno e direcionar o caso apresentado. Nessa fala, a presença do professor

itinerante é importante para o trabalho na EI, pois sua formação e conhecimento específico auxilia as práticas educacionais inclusivas nas escolas.

Em suma, o ensino itinerante é um serviço oferecido pela modalidade de EE tanto na EI como no EF. Ele acontece no turno em que a criança está matriculada na escolarização. Primeiramente a escola identifica a necessidade do serviço e solicita atendimento junto a Secretaria de Educação. A escolha dos professores que atenderão as unidades escolares é organizada por região favorecendo a escolha através da proximidade de residência indicando os professores que irão oferecer os serviços nas regiões necessitadas. A fala da professora Ana exemplifica essa estratégia:

[...] A Secretaria/ divisão de Educação Especial monta os grupos geralmente por região, geralmente não, é por região e aí elas, de uma certa forma favorecem a professora que mora ali perto, que prefere aquela região e ela elenca aquela professora que vai trabalhar nessa região

Nesse aspecto da escolha da escola em que a professora itinerante irá atuar Ana expõe em sua fala que a escolha é, em um primeiro momento pela logística e não menciona experiência ou formação específica para atender as deficiências e/ou altas habilidades na escola designada.

Portanto, em síntese o ensino itinerante, é um serviço da EE que ocorre na EI para auxiliar os processos educacionais inclusivos e no EF somente com alunos autistas. O professor trabalha em consonância com o professor do ensino regular auxiliando nos procedimentos de ensino. Ocorre no mesmo turno da escolarização do ensino regular. Já a escolha pela escola é feita pela proximidade da residência da professora. O professor itinerante da EE tem como função avaliar o aluno. Por fim, no trabalho atende não só crianças com deficiência, mas também crianças com distúrbios de comportamento e necessidades educacionais especiais.

6.2.2 Relação da professora do ensino itinerante com o professor do ensino regular

O apoio direcionado do professor do ensino itinerante ao professor do ensino regular é uma interação/relação social e educativa em que esse apoio supre uma carência social, histórica e cultural na formação de professores para atender as pessoas com deficiência. Já em relação ao aluno e suas peculiaridades Denari (2008, p. 220) expõe que

cada aluno deveria receber diferentes atendimentos, sem que isto constituísse demérito ou favorecesse o desencadear de um processo de marginalização.

Tais atendimentos justificam-se na medida em que se reconhecesse que todas as pessoas se diferenciam uma das outras, e que podem conviver, harmonicamente, a partir desta diferenciação

Um ambiente educativo positivo para os processos de aprendizagem deve partir da legalidade de seu acesso a medidas fundamentais de permanência no ambiente escolar. Denari (2008) ao mencionar que cada aluno deveria receber diferentes atendimentos ultrapassa o pensamento de uma educação normalizante, com métodos que não atendam a todos e que consequentemente promovem a marginalização e até mesmo o fracasso escolar. Perrenoud (2000, p. 23), traz uma reflexão em relação ao fracasso escolar dizendo que ele “é sempre relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, a formas particulares de excelência, a programas e a exigências”.

A diferença encontra, então, espaço ao promover discussões, interpretações e (re) significações das práticas escolares. O conviver harmonicamente pressupõe a superação das diferenças de ordem física, social, de aprendizagem e pedagógicas. A busca dessa convivência harmônica que a autora apresenta perpassa novamente pela formação profissional e pessoal do professor, por um olhar direto às potencialidades e necessidades dos alunos e também, já deveria estar implícita em sua formação, o olhar para o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Sobre a formação pessoal, está relacionada a aceitação da diferença do outro e como o desconhecido constrói barreiras atitudinais que por vezes se transformam em barreiras pedagógicas. Em se tratando de formação profissional, Pelosi e Nunes (2009), apontam que o professor itinerante possui papel fundamental de mediação, sensibilização e mobilização para assuntos relacionados à inclusão sendo ele elemento que facilita a inclusão.

Para compreender essa relação entre professor itinerante da EE e professor da sala regular durante a entrevista foi questionado aos professores como é o trabalho entre esses profissionais. As falas das professoras foram apresentadas no quadro a seguir e discutidas à luz da literatura, que embora escassa fornece caminhos para se pensar em como conduzir e sustentar o ensino itinerante.

Quadro 6 – Relação da Professora do Ensino Itinerante e Professor da sala regular

	Relação da professora do ensino itinerante com o professor da sala regular
--	-----------------------------------------------------------------------------------

Maria	"então, o professor itinerante ele vem, por exemplo, três vezes na semana naquela escola e ele monta o horário de acordo com as professoras que tem as crianças com deficiência. Tem professoras que preferem que o atendimento seja no grupo, onde a professora itinerante fica junto com o aluno especial, fazendo as adaptações dando o apoio necessário e há momentos também que há professores do ensino regular da educação infantil que preferem que o atendimento seja individualizado, então a professora elabora um horário que vai ficar fixo e ela retira a criança do grupo para fazer esse atendimento pedagógico”
Lúcia	"eu procuro fazer um trabalho cooperativo, a gente faz um trabalho na sala, normalmente a gente fica junto. Eu ajudo individualmente as crianças que tem maior necessidade, as vezes eu dou um atendimento individualizado também dependendo da necessidade do aluno. Então a gente faz uma parceria, as vezes a professora precisa de alguma orientação, então eu dou, as vezes precisa de algum apoio mesmo em relação aquela criança, então eu atendo aquela criança individualmente.
Júlia	“é um trabalho colaborativo, então eu não estou lá todos os dias. Os dias que eu estou acompanho todo o processo com a criança desde a sala de aula, o parque, a alimentação, todo o apoio para orientar o professor, para eu trabalhar diretamente com a criança e para também ter a relação com a família e fazer os registros e documentação desse trabalho.”
Suzana	"então, eu ainda tenho alguns entraves, por que, você percebe que, assim, especificamente o aluno seu não é acolhido, na verdade o aluno não é seu, é dela, da escola, e assim pensam que o trabalho é só seu. Ah, então, eu preciso que você faça isso, mas também não tem uma contrapartida da parte dela. Eu acho que ainda, a gente não estabeleceu uma relação bacana para isso. Hoje, até assim, a gente vive numa situação de conversa, 'mas o aluno não é meu!' Eu venho para fazer um atendimento especializado, o aluno é dela. E aí eu não posso, ela não faz nada. Eu acho que ainda essa conscientização de que não é só meu. Eu venho para fazer um atendimento especializado, o aluno é dela. E aí eu não posso, ela não faz nada. Eu acho que ainda essa conscientização de que não é só meu, é ainda bem difícil. Eu acho um pouco conflitante essa situação, essa relação."

Joana	“Com o professor da sala de aula eu trabalho com um trabalho colaborativo que é dentro de sala de aula orientando e adaptando os materiais necessários quando o aluno necessita e apoiando os alunos nas atividades em sala de aula”.
--------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pensar na relação professor da EE e professor da sala regular ainda trilha caminhos singelos que não possui tanta exposição e divulgação. A análise dessa relação é delicada, pois a literatura da área apresenta uma lacuna existente na pesquisa de David e Capellini (2014, p. 207) sobre a percepção do professor da EI sobre o serviço de EE nessa etapa da educação básica

os professores têm consciência da importância de sua atuação e reconhecem que necessitam de apoio para atender a todos, mas muitos não sabem sequer da existência do professor da educação especial, demonstrando que nesta modalidade, o ensino colaborativo nunca existiu. Afinal, o trabalho em equipe não tem acontecido de fato.

A realidade brasileira é apresentada nos estudos com uma multiplicidade de percepções, ações, práticas, recursos, tecnologias e métodos resultando em uma educação plural que não atende às necessidades de todos os envolvidos. Esse aspecto mostra a fragilidade em que a EE se estabelece nas etapas da educação básica e nos alerta que a EI ainda é fragilizada por práticas ineficazes e ausentes para atender ao alunado em condição de deficiência que ingressa no ensino brasileiro. A pesquisa de David e Capellini (2014) nos traz um indicativo importante nesse viés, o desconhecimento do professor do ensino regular da existência do professor da EE. Esse é um dado que requer reflexão e medidas para que as políticas educacionais sejam amplamente divulgadas e implementadas nessa lacuna existente nos processos educacionais da educação básica.

Em contraponto com o dado apresentado, na presente pesquisa a presença do professor itinerante é reconhecida, entretanto sua ação na escola está condicionada a diversos fatores, dentre eles a quantidade de escolas atendidas, a quantidade de dias que está presente na escola, a quantidade de crianças atendidas com o ensino itinerante e como o atendimento é oferecido. A professora Maria expõe sua prática ao destacar que a dinâmica de seu trabalho está condicionada ao direcionamento da professora do ensino regular.

[...] Tem professoras que preferem que o atendimento seja no grupo, onde a professora itinerante fica junto com o aluno especial, fazendo as adaptações dando o apoio necessário e há momentos também que há professores do

ensino regular da educação infantil que preferem que o atendimento seja individualizado

Maria destaca que está em suas atribuições acompanhar o aluno com deficiência, que é mencionado em sua fala como aluno especial, realizar adaptações pedagógicas e oferecer atendimento individualizado conforme orientação do professor da classe comum. Em relação ao atendimento individualizado a professora aponta um planejamento para atender às crianças individualmente.

[...] então a professora elabora um horário que vai ficar fixo e ela retira a criança do grupo para fazer esse atendimento pedagógico.

De acordo com a política nacional de educação (BRASIL, 1996; 2001a; 2001b) existe a obrigatoriedade da matrícula da criança com deficiência no ensino regular e é garantido a ela o AEE no contra turno da matrícula no ensino regular. No caso do ensino itinerante o atendimento acontece no mesmo período de matrícula do ensino regular ocorrendo assim uma discrepância entre política educacional e ação pedagógica. Contudo, a prática existente é um mecanismo não só de atendimento ao aluno em condição de deficiência na EI, como também uma organização pedagógica ao oferecer ao professor do ensino regular todo apoio necessário para uma prática coerente com as necessidades do aluno. Pelosi e Nunes (2009) relatam em sua pesquisa a necessidade de apoio ao professor do ensino regular com mobilização e sensibilização para as práticas pedagógicas oferecidas ao aluno em condição de deficiência com apoio e formação para práticas de ensino coerentes com as dificuldades, necessidades e carências apresentadas em sua realidade.

Para se compreender a existência do ensino itinerante podemos dar o primeiro passo no reconhecimento de que o ensino tradicional não atende as necessidades de aprendizagem e supera as dificuldades dos alunos que são atendidos pela EE. Leme-Anunciação (2016, p. 195) reconhece que esse alunado está à margem do processo educacional: “as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ainda, se estabelecem à margem de todo processo educacional”. Assim, para se superar essa condição marginalizada a EI se apropria do ensino itinerante para se revestir de conteúdo específico na construção de novas práticas pedagógicas que buscam na realidade coerência e uma relação harmoniosa entre o professor do ensino itinerante e o professor do ensino regular.

Em relação às características desse processo de ensino na EI, a fala de Lúcia também expõe uma das características por meio do trabalho individualizado com o aluno de acordo com suas necessidades

[...] Eu ajudo individualmente as crianças que tem maior necessidade, as vezes eu dou um atendimento individualizado também dependendo da necessidade do aluno.

Se o aluno com deficiência está presente no ensino regular o ensino itinerante encontra espaço para que se estabeleça, entretanto, a qualidade do ensino precisa de estudos aprofundamentos para compreender quais as melhores formas de se construir esse serviço oferecido pela EE. David e Capellini (2014) nos alerta sobre a escassez de pesquisas nessa modalidade indicando que a presença do professor itinerante é uma estratégia relevante para dar apoio e suporte ao professor da EI. As pesquisas para se compreender a origem prática desse serviço merecem destaque e divulgação para disseminá-las e ampliá-las.

Em relação a quantidade de pesquisas sobre o ensino itinerante David e Capellini (2014, p. 193) relatam que “há uma infinidade de pesquisas sobre a inclusão na EI, e grande parte delas analisa questões documentais e legislação acerca da inclusão, sem muitas considerações sobre apoios e recursos centrados na classe comum”.

A indicação de Lúcia, Júlia e Joana sobre o ensino colaborativo revela que essa estratégia oferece aos pares condição de uma organização pedagógica que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades dos alunos. Mesmo ocorrendo o ensino individualizado existe a presença do ensino colaborativo. Nesse viés, Capellini (2008, p. 9) aponta que “a importância da colaboração para as escolas se dá também porque possibilita que cada professor com sua experiência auxilie nas resoluções dos problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento”.

A ação das estratégias do ensino itinerante calcada no ensino colaborativo requer uma estratégia de ensino que olhe para os alunos ao valorizar suas necessidades e características, a demanda curricular que o professor do ensino curricular deve cumprir.

Nesse sentido, Capellini (2008, p. 10) diz que

a estratégia escolhida particularmente depende das necessidades e características dos alunos, da demanda curricular, da experiência profissional e das preferências por parte do professor e também de assuntos de ordem prática como espaço físico e tempo disponível.

Lúcia em sua fala demonstra a parceria existente entre os dois profissionais e o apoio disponibilizado a ela em relação a criança com deficiência, mas mesmo assim aponta o atendimento individualizado

[...] eu procuro fazer um trabalho cooperativo, a gente faz um trabalho na sala, normalmente a gente fica junto [...] então a gente faz uma parceria, as vezes a professora precisa de alguma orientação, então eu dou, as vezes precisa de algum apoio mesmo em relação aquela criança, então eu atendo aquela criança individualmente.

Embora na proposta do município exista a perspectiva do ensino itinerante com características apontadas do ensino colaborativo é possível verificar que além dessa estratégia ocorre também o ensino individualizado de acordo com a necessidade do aluno e preferência da professora.

A fala da professora Suzana expõe entraves e desafios encontrados no ensino itinerante

[...]. Hoje, até assim, a gente vive numa situação de conversa, 'mas o aluno não é meu!' Eu venho para fazer um atendimento especializado, o aluno é dela.

Na prática pedagógica do ensino itinerante da professora Suzana não estão bem claros e estabelecidos os papéis exercidos pelos professores. O diálogo existe, mas o ambiente e as práticas não consolidam os conceitos e práticas educacionais que atendam às necessidade e características dos alunos. Carvalho (2010) representa que os desafios encontram as barreiras invisíveis e visíveis que ainda existem, vale ressaltar as de ordem pedagógica e as construídas pela falta de conhecimento que geram a discriminação e o preconceito.

A fala de Suzana representa os entendimentos e realidades obscuras espalhadas pelo Brasil que ainda não estão sob à luz de pesquisas, formação e análises ao indicar que existe uma confusão não somente por parte da professora do ensino regular, como também por parte de Suzana sobre a quem pertence o aluno. Do ponto de vista da educação para diversidade presente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) todo o sistema educacional é responsável pelo aluno e as escolas são os ambientes mais eficazes para se combater práticas discriminatórias. No viés das práticas de ensino colaborativo presentes no contexto pesquisado Rabelo e Santos (2011, p. 1922) aborda o tema dizendo que “o desenvolvimento da confiança e o cultivo de relações sem hierarquias é premissa marcante para o sucesso do trabalho colaborativo”. A

relação de Suzana com a professora do ensino regular requer cuidado e diálogo para que tenham confiança para desenvolver um trabalho que valorize os potenciais e necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência confiados a elas. Apesar da existência desse conflito a professora Suzana demonstra nos dados coletados anseio em estabelecer uma relação dialógica com a professora da classe comum.

Sobre a realidade da EI o ensino colaborativo está presente nas práticas dos professores, entretanto ocorrem desvios, inconstâncias e conflitos para o estabelecimento de uma relação harmoniosa e dialógica entre esses profissionais. A escola ideal é aquela em que todos seus atores convergem para um único fim que é o desenvolvimento de seus alunos independente de suas crenças, características, culturas, etnias, condições físicas, condições sociais, enfim, um ensino que valorize a diversidade humana e que tenha na escola o alicerce digno para a construção de uma sociedade plural com condições, mesmo sendo distintas na condução, igualitárias de oportunidades e superação.

Portanto, a relação do professor itinerante com o professor da sala regular é constante embora existam entraves nessa relação. O diálogo está presente, entretanto a forma como essa relação se estabelece difere entre os pares.

Outro dado levantado, na pergunta da entrevista: “Como é o trabalho entre professor de sala de aula e o professor itinerante?” A temática da sua relação com a família das crianças com deficiência é abordada espontaneamente ao descrever como é seu trabalho.

Nos dados coletados com as entrevistas dos professores apenas a professora Júlia aponta que em seu trabalho também existe envolvimento com a família, assim a fala de Júlia expõe esse dado importante nos processos educacionais da criança com deficiência na EI. Como esse elemento surgiu apenas na fala dessa professora ele será apresentado e discutido primeiramente.

Nesse sentido, Luiz e Nascimento (2008) apontam que os fatores que dificultam o processo de inclusão do SD na rede de ensino regular relacionam-se à escola, à família e ao professor. A família, conforme exposto é apresentada como um entrave em relação a presença da criança com deficiência na EI. Ela desempenha um papel importante na vida da criança e a escola, também caracterizada como fator dificultoso nesse processo possui mecanismos que almejam essa relação. Júlia ao dizer sobre apoio e orientação indica que nas escolas onde trabalha tem interação e orientação das famílias.

[...] todo o apoio para orientar o professor, para eu trabalhar diretamente com a criança e para também ter a relação com a família.

Nesse sentido, sobre a relação família – escola, Perez (2012, p. 12) corrobora ao dizer que

os papéis desempenhados pela família e pela escola sofrem influências das determinações de todo um contexto histórico-social. Podemos afirmar que as práticas educativas da família e da escola, bem como as representações sobre elas, refletem o contexto social em que estão inseridas.

O diálogo entre escola e família proporciona aos alunos/filhos sustentação e promove situações significativas de aprendizagem. Embora o contexto social exerça influência nas famílias a escola tem a função social de trabalhar nesse contexto e não determinar em sua prática situações segregantes, excludentes e de exploração.

Na EI as famílias deixam seus filhos para educação e cuidados, por isso é importante uma atenção especial na relação família e escola. No RCNEI (1998a, p. 76)

A valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação de educação infantil e as famílias.

Com esse pensamento assumir uma postura dialógica com a família, a escola acolhe as famílias, busca compreensão de seus problemas e em conjunto propõe mudanças tendo a criança como foco para seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse acolhimento significa valorizar a diversidade e desenvolver na escola a capacidade de saber ouvir as famílias, aprender e valorizar a família. A intenção, nesse sentido, é promover um espaço rico em aprendizagem, que a criança aprende com a diversidade e é valorizada.

Perez (2012, p. 16), relacionando os anseios das famílias ao deixar seus filhos em escolas de EI aponta que, “a família almeja que eles sejam observados, estimulados, acompanhados, avaliados, além de confiar os cuidados com alimentação, higiene, repouso e até mesmo, cuidados referentes à saúde física e emocional”.

Portanto, a fala de Júlia ao expor interação e apoio a família menciona preocupação em orientar o acompanhamento não só da escola como da família, também, em relação a alimentação:

Os dias que eu estou, acompanho todo o processo com a criança desde a sala de aula, o parque, a alimentação - Júlia

Nesse caso, se a família se preocupa com os cuidados da criança com deficiência na escola e a escola, por sua vez, se preocupa também com os cuidados e também com a educação ao acompanhar as atividades em sala de aula e nos momentos do parque a escola corrobora ao pensamento de Perez (2012) e exerce sua função valorizando a criança. Entretanto essa relação/interação não aparece na fala de Joana, Suzana, Maria e Ana.

O papel do desempenho da família encontra apoio na literatura e sofre influência do contexto histórico-cultural em que está inserida. Embora o foco do presente estudo seja trabalhar no ambiente escolar é importante salientar o que a literatura traz sobre a função da família nos processos educacionais do aluno com deficiência.

O envolvimento da família no processo de inclusão da criança com SD é muito importante para dar a criança segurança e apoio nessa etapa de ensino. Pereira-Silva e Dessen (2007) mostram, ao analisar as crenças e valores de pais e professores de crianças com e sem SD, que existem diferenças nos aspectos abordados entre os grupos de pais pesquisados. Os pais de crianças com SD possuem crenças e valores distintos de pais de crianças sem SD. Já em relação aos professores da classe comum e da EE foi identificado que os primeiros esperam resultados imediatos, já as professoras da EE esperam resultados em longo prazo. Sobre a relação da família os dados indicam similaridade entre as crenças e valores de pais e professores quando se discutem os avanços no desenvolvimento da criança com SD.

O envolvimento da equipe escolar com a família, para promoção do desenvolvimento da criança, pode ser considerado fundamental. Como no estudo relatado anteriormente, Luiz e Nascimento (2012), em outra pesquisa com famílias de crianças SD, evidenciaram que é necessário acompanhar/apoiar as famílias durante e após o processo de inclusão.

Nessa vertente, Grisante e Aiello (2012) alertam que os estudos e pesquisas com famílias de crianças com SD são escassas. Outro aspecto apresentado pelas pesquisadoras é que a família tem como característica a principal fonte de apoio social.

Portanto, os desafios que as crianças com SD encontram precisam ser apresentados e abordados para que sua presença seja satisfatória do ponto de vista de que todas as crianças podem aprender e ter a possibilidade de manter um nível aceitável de aprendizagem. Os sistemas de ensino, enfim, devem manter e assegurar programas de ensino considerando a vasta diversidade educacional (UNESCO, 1994).

6.3 Bloco 3 – Avaliação do ensino itinerante

A categoria de análise do Bloco 3 tem como objetivo avaliar o ensino itinerante descrevendo os pontos positivos e os negativos desse serviço. Os dois questionamentos foram realizados individualmente e, na transcrição, agrupados em um único quadro.

6.3.1 Como as professoras avaliam o trabalho no ensino itinerante?

Para compreender melhor o processo de ensino por meio do serviço da itinerância para a EE a presente categoria de análise tem como objetivo expor, analisar e discutir a avaliação dos professores em relação ao seu trabalho na EE com apontamentos dos pontos positivos e também os desafios que essa prática de ensino enfrenta.

A avaliação do trabalho no ensino itinerante possibilitou reflexão sobre as práticas educacionais dos professores ao avaliar não só sua prática docente, como também a logística empregada nesse serviço.

O quadro 7, a seguir, expõe as falas com a avaliação das professoras:

Quadro 7 – Avaliação da itinerância

Avaliação do trabalho no ensino itinerante	
Maria	<p><u>Pontos positivos</u></p> <p>“O positivo é que a professora não se sente sozinha, ela tem o apoio, se ela não tem muito conhecimento sobre alguma deficiência, sobre inclusão a professora ajuda bastante com as crianças que tem problema de comportamento. Então ela não fica sozinha. Por que ela tem uma sala numerosa e precisa de um apoio mesmo que tem uma criança especial”.</p> <p><u>Pontos negativos</u></p> <p>"eu acho que quando ela funciona com poucas escolas para a professora da educação especial, acho que para toda a equipe é melhor, eu acho que rende mais, porque você não tem tantas escolas. Teve uma época que a gente tinha cinco escolas por semana. Então, cada dia nós estávamos em uma. E isso acontecia até com quem tinha dois períodos, ou seja, eram dez escolas. Eu acho que isso dificulta um pouco.</p>

Lúcia	<p><u>Pontos positivos</u></p> <p>"Eu acho que é um trabalho assim que proporciona um apoio para o professor do ensino comum e para a criança é um atendimento que vem para somar com o trabalho de sala de aula para realmente contribuir para a inclusão para que aquela criança se desenvolva e possa realmente se desenvolver melhor dentro da sala de aula, cumprindo com os objetivos do currículo e quando não consegue cumprir a gente faz o trabalho de adaptação para realmente tornar aquela ação mais eficaz com o processo de educação da criança"</p> <p><u>Pontos negativos</u></p> <p>"No meu ver, eu acho assim, que deveria diminuir o número de escolas porque tem escolas que eu vou pouco, então, eu acho que o trabalho fica meio comprometido, nesse caso, porque quando você vai pouco a professora fica muito tempo sem o apoio. Então, eu acho que se fossem menos escolas ficaria melhor o trabalho".</p>
Júlia	<p><u>Pontos positivos</u></p> <p>"Positivo eu vejo como o apoio mesmo ao professor da sala comum, a escola, a família, a orientação para como lidar com as crianças e o ganho maior eu acho que é para a criança mesmo que acaba tendo uma possibilidade maior dentro da própria turma. De adaptação, de funcionalidade dentro da própria turma".</p> <p><u>Pontos negativos</u></p> <p>"Eu acho que o ponto alto que a gente pode considerar negativo é a questão de a gente não ser fixo na escola. A gente fica pulando de escola em escola e você acaba não tendo o vínculo com a escola. Às vezes acontece de ter feriado, ter uma coisa ou outra e você fica tantos dias sem vir na escola que quando você chega, as vezes os alunos..., até você reestabelecer o vínculo com o aluno fica difícil. Então, fica um trabalho muito fragmentado.</p>
Suzana	<p><u>Ponto Positivo</u></p> <p>"“difícil né... É uma prática que a gente vem construindo com o tempo. Então é, eu falo que você vem somando um pouco, é uma prática que tem que crescer. Você tem que estar sempre buscando, é uma prática</p>

	<p>efetiva. Mas você sempre tem aquele anseio de estar querendo mais, é uma busca constante".</p> <p>“Eu acho que é assim, você dar esse suporte para o aluno, mesmo porque, se você percebe, assim, que se nesse contexto de sala você não tem essa percepção do professor da sala, não tem esse atendimento, não ia acontecer uma coisa efetiva para o aluno, então eu acho que vem aí o favorecimento para o aluno”</p> <p><u>Ponto Negativo</u></p> <p>“É você não estar todos os dias e dar uma continuidade sistemática. Mesmo que você venha três vezes na semana acabam intercalando o dia e as coisas acabam ficando perdidas”</p>
Joana	<p><u>Ponto Positivo</u></p> <p>“Eu vejo uma ação boa. Eu acho que desde que você está na escola trabalhando com essas crianças procurando juntamente com o professor com o ensino colaborativo, favorecendo a inclusão de todos eles, adaptando conteúdo, adaptando o espaço físico, não dá errado”</p> <p>“Excelente, porque eu acho que a itinerância que acontece aqui ocorre no mesmo período. Então eu estou diretamente com o aluno e diretamente com o professor porque a itinerância quando você vai na escola e não tem contato com o professor você acaba tendo uma dificuldade maior. Você estando com o professor diretamente com o aluno ali, você vai estar e toda a dificuldade e adaptações que é feita tanto em sala como no parque, em tudo, no espaço físico”</p> <p><u>Ponto Negativo</u></p> <p>“Particularmente eu não vejo ponto negativo. Por eu gostar mesmo, não vejo ponto negativo”.</p>

É importante salientar que as professoras avaliam como positivo o apoio que dão ao professor do ensino regular. Isso fica evidente na fala de todas as professoras. Entretanto a fala de Júlia complementa dizendo que seu trabalho, além de favorecer um apoio a professora do ensino comum, proporciona um apoio à escola e também à família.

*[...] O positivo é que a professora não se sente sozinha, ela tem o apoio [...]
(Maria)*

[...] Eu acho que é um trabalho assim que proporciona um apoio para o professor do ensino comum [...] (Lúcia)

[...] positivo eu vejo como o apoio mesmo ao professor da sala comum, a escola, a família [...] (Julia)

A evidência na fala das três professoras concretiza que a ação do professor de EE no ensino itinerante é apoiar o professor do ensino regular nas práticas escolares.

A fala de Maria apresenta, novamente aspectos importantes sobre quais são as crianças atendidas pela EE, além de mostrar (i) fragilidade na formação dos professores do ensino regular em relação ao conhecimento das deficiências bem como (ii) aspectos relacionados a inclusão escolar:

[...] O positivo é que a professora não se sente sozinha, ela tem o apoio, se ela não tem muito conhecimento sobre alguma deficiência, sobre inclusão a professora ajuda bastante com as crianças que tem problema de comportamento

Encontramos então no serviço da itinerância o apoio pedagógico à professora do ensino regular. No momento em que Maria diz [...] *a professora não se sente sozinha*, ela evidencia que seu apoio é importante para que a criança em condição de deficiência tenha suporte para permanecer no ensino regular. Além disso, outro ponto importante materializado na fala da professora é a necessidade de firmar conceitos relacionados às deficiências e a inclusão escolar.

Pelosi e Nunes (2009) apontam que o papel fundamental do professor itinerante é de mediação do processo educacional, mobilização e sensibilização aos assuntos relacionados à inclusão. No estudo das autoras, o professor itinerante atuava como facilitador dos processos inclusivos e destacam ainda a importância do trabalho da itinerância na EI para que no futuro o aluno chegue no EF com instrumentos necessários para bons desempenhos de aprendizagem.

A transformação de uma realidade por meio da ação do professor itinerante ocorreu na pesquisa de Rios, Morais e Figueiredo (2010) que destacam que antes da atuação desse profissional os professores do ensino regular tinham preocupação com as síndromes e suas descrições e logo após a atuação do professor itinerante passou a se preocupar com flexibilização e procedimentos de ensino.

A fala da professora Suzana destaca a necessidade de se pensar no aluno e em seu desenvolvimento através de uma ação que valorize não somente o trabalho do ensino especializado como também as práticas em sala de aula:

[...] você dar esse suporte para o aluno [...] se você percebe que nesse contexto de sala você não tem essa percepção do professor da sala, não tem esse atendimento, não ia acontecer uma coisa efetiva para o aluno, então eu acho que aí o favorecimento para o aluno.

Assim como nos estudos de Pelosi e Nunes (2009) e Rios, Morais e Figueiredo (2010) a presente pesquisa contribui para a literatura ao destacar que a atuação do professor itinerante se caracteriza por valores salutares para o processo educacional à medida que se reconheça nas unidades escolares seu valor enquanto agente transformador, motivador, formador e educador.

Joana, em sua fala entusiasta, reforça a necessidade do trabalho da itinerância e seus resultados no ambiente escolar e caracteriza essa ação como

[...] excelente, por que a itinerância que acontece aqui ocorre no mesmo período. Então eu estou diretamente com o aluno e diretamente com o professor porque a itinerância quando você vai na escola e não tem contato com o professor você acaba tendo uma dificuldade maior.

Como existe garantido por legislação e política educacional específica (BRASIL, 1988; 1996; 2001a) o acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Básica é notório o desafio em que a Educação Brasileira se encontra. Assim, Silveira (2010) alerta que a formação dos professores da EI é deficitária em relação aos aspectos inclusivos e até mesmo sobre os conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil. No mesmo estudo é destacado a existência de dúvidas, medos e falta de clareza em relação ao ensino na EI de crianças com deficiência.

Diante disso, o acesso ao ensino regular é garantido, entretanto a permanência significativa nessa etapa da Educação Básica é condicionada não só ao serviço da itinerância como também a forma em que o professor do ensino regular trabalhará com esses alunos no momento em que o professor itinerante não estiver presente. Por isso, a formação do professor para garantir as políticas de inclusão deve partir da base, da formação inicial e perpassar, sempre que possível, e houver necessidade, pela formação em serviço.

A Educação atual encontra-se em uma crise de conceitos, valores e rumos. A EE como modalidade de ensino também passa por crises. Leme (2010, p. 53) afirma que “pensar em mudanças sem pensar em soluções é como não acreditar que a educação possa ser transformadora de uma forma realista”. A autora traz uma relação direta entre mudanças e proposta de soluções. Com isso, traz a Educação como elemento transformador para a realidade. Períodos de crise exigem mudanças e a crise educacional requer uma reflexão profunda sobre os problemas existentes e um planejamento consistente e transformador da realidade.

A relação entre professor itinerante e professor da classe comum apresentado como dado da pesquisa mostra a necessidade de formação e conhecimento do professor da classe comum em relação a EE. Conforme exposto na fala de Maria, o processo de escolarização da criança com deficiência na EI ainda é um assunto permeável a discussões. Sua presença nessa etapa de ensino ainda encontra barreiras pedagógicas (CARVALHO, 2010) e a falta de conhecimento do professor do ensino regular sobre as deficiências é uma barreira que com o apoio da professora itinerante começa a ser derrubada.

Outra carência apresentada na fala de Maria está relacionada aos processos educacionais inclusivos:

[...] se ela não tem muito conhecimento sobre alguma deficiência, sobre inclusão a professora ajuda bastante

Para Carvalho (2010, p. 99)

a proposta da educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação

A autora coloca o Estado como primeira instância a assumir e a concretizar a proposta de uma “educação (mais) inclusiva” (DENARI, 2008, p. 217) em parceria com a sociedade ao planejar ações na gestão de sua implantação.

Para promover uma reflexão sobre a educação (mais) inclusiva, é importante salientar novamente que ao longo da história a pessoa com deficiência saiu da obscuridade social e começou a conquistar espaços no mercado de trabalho, nas escolas, no esporte dentre outras práticas sociais. Seu reconhecimento veio com Leis (BRASIL, 1988; 1996), Políticas Públicas (BRASIL, 2001a) e Declarações (UNESCO, 1994) que reconheceram a necessidade de se educar e promover processos educativos para todos sem distinções. A EI como parte da EB também é esse ambiente que precisa ser organizado para atender às necessidades dos alunos em condição de deficiência. Não é o fato de incluir, eles já estão no ambiente escolar, mas sim favorecer sua permanência com estratégias que beneficiam seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para promover situações favorecedoras de aprendizagem, o professor itinerante adquire então um papel importante de mediador nesse processo. Esse aspecto também é

encontrado no estudo de Pelosi e Nunes (2009, p. 141), em que a ação do professor itinerante possui “papel de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão”.

O conhecimento específico e experiência em EE do professor itinerante é fundamental para que se estabeleça um processo de escolarização coerente com as carências e necessidades não somente da formação dos professores da classe comum, como também a permanência das crianças em condição de deficiência na EI.

Prosseguindo nos apontamentos e reflexões a fala de Lúcia indica outra necessidade e atuação do professor itinerante: atuação direta com o aluno e adaptação curricular.

[...] Para a criança é um atendimento que vem para somar com o trabalho de sala de aula para realmente contribuir para a inclusão para que aquela criança se desenvolva e possa realmente se desenvolver melhor dentro da sala de aula, cumprindo com os objetivos do currículo e quando não consegue cumprir a gente faz o trabalho de adaptação para realmente tornar aquela ação mais eficaz com o processo de educação da criança.

Nesse trecho da entrevista Lúcia avalia sua ação como positiva para contribuir para a inclusão, o desenvolvimento do aluno e adaptação curricular para tornar as ações pedagógicas em sala de aula mais eficazes. Na escola, como um ambiente em que ocorrem processos educativos, as adaptações pedagógicas são importantes para que a criança tenha acesso a cultura e que tais processos possam promover seu desenvolvimento. Para isso,

o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. (VIGOTISKI, 2011, p. 866).

A mediação do professor itinerante, nesse sentido, é importante, pois ele possui conhecimentos de procedimentos de ensino importantes para que a criança com deficiência estabeleça uma comunicação/vínculo/interação com a cultura. Exemplificando, significa que é fornecer condições de aprendizagem para que a condição de deficiência não seja obstáculo para seu desenvolvimento e aprendizagem, mas que as condições de ensino favoreçam suas potencialidades e necessidades de acesso à cultura, independência e autonomia.

Novamente, a carência de profissionais que atuam com a Educação colocam as crianças com problemas de comportamento no patamar da EE. Embora os problemas de comportamento possam fazer parte das características de crianças em condição de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nem sempre as crianças com problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem possuem algum tipo de

deficiência. Se a EE oferece atendimento e serviços especiais a crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ocorre então um equívoco em relação às crianças atendidas por esse serviço da EE.

Na fala de Maria o atendimento à criança com problema de comportamento aparece quando diz:

[...] a professora ajuda bastante com as crianças que tem problema de comportamento”

Portanto, fica evidenciado que o serviço de itinerância da EE não atende somente alunos com deficiência, porém também alunos com problemas de comportamento. Com isso, novas indagações surgem, como: 1. Se esses alunos são atendimentos pelo serviço da itinerância quais são os acordos firmados para que o professor da EE ofereça esse atendimento? 2. Quais são as necessidades da EI ao oferecer um atendimento direcionado aos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento? 3. O professor do ensino regular possui formação necessária para lidar com as dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento? 4. Uma sala de aula só possui alunos que aprendem de uma única forma e atingem os resultados de aprendizagem de forma uniforme?

Do ponto de vista da diversidade humana, todos somos diferentes, entretanto será que a escola atual rompeu com uma educação escolar tradicional em que os processos de ensino visavam a normalização? Nos primórdios desse rompimento com a escola tradicional, a qual foi/é responsável pelo fracasso escolar de muitos brasileiros, diversas reflexões para pedagogias diferenciadas surgem para suprir as necessidades educacionais em que os alunos que não eram absorvidos pela educação tradicional. Perrenoud (2000, p. 23), diz que “os recursos que o aluno mobiliza na escola não são a expressão de um patrimônio genético, mas dizem respeito tanto a uma forma de herança cultural quanto ao meio familiar durante os estudos”.

A EI como etapa inicial da Educação Básica também é espaço em que as diferenças dialogam, portanto deve oferecer condições para que seus alunos aprendam e se desenvolvam. Perrenoud (2000) afirma que o fracasso escolar do aluno não está em seu patrimônio genético, mas sim em como a escola transmite a herança cultural e como a família exerce seu papel durante os estudos de seus filhos.

No caso da deficiência seu patrimônio genético pode interferir em seu desenvolvimento, nesse sentido Vigotski (2011, p. 869)

Examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

As conquistas de direitos e deveres, que possuem como “característica a historicidade, pois decorrem de um processo histórico evolutivo” (NAPOLITANO, 2010, p. 91) trazem para a escola o ambiente em que a criança em condição de deficiência está presente. No âmbito escolar se diz “inclusão”, entretanto como incluir aqueles que por direito já tem garantido acesso e permanência na escola? Como dizer inclusão, educação inclusiva e inclusão escolar sendo que pela legislação e políticas públicas a Educação é um direito de todos (BRASIL, 1988; 1996)? Denari (2008) apresenta uma reflexão sobre as políticas de inclusão de alunos em condição de deficiência que apenas o requisito da legalidade apresenta uma fonte de preocupação e desafios para criação de ambientes educativos que promovem a educação. Então, isso significa que a garantia de direitos deve estar relacionada às práticas pedagógicas que condizem com as necessidades educacionais dos alunos em condição de deficiência. Com isso a ação do professor itinerante deve ser amplamente discutida e disseminada, pois de acordo com os dados da pesquisa esse apoio vai além das práticas pedagógicas e também trabalham conceitos e conteúdos relacionados às políticas de inclusão. Entretanto, nem sempre o caminho do diálogo ocorre de forma harmônica visando à promoção do aluno

Resumindo o presente tópico de avaliação do ensino itinerante foi exposto que esse serviço fornece apoio pedagógico ao professor do ensino regular. O professor do ensino regular necessita de formação para trabalhar com crianças com deficiência. O professor itinerante dinamiza as informações sobre as características das deficiências. Ocorre ação direcionada do professor itinerante, professor da classe comum e aluno. A falta de contato com o professor do ensino comum dificulta o trabalho do professor itinerante. O trabalho do professor itinerante é também dar suporte ao aluno no ambiente escolar.

6.4 Bloco 4 – Recursos para o ensino itinerante

No Bloco 4 são agrupadas e categorizadas as questões 6, 7 e 8 que dispõem sobre os recursos para que o ensino itinerante ocorra. Dentre os questionamentos os dados contemplam:

como é o espaço físico e se o ambiente favorece o trabalho; disponibilização dos materiais para a prática pedagógica; como é o processo de encaminhamento para a SME; e se existe algum outro apoio ao aluno com SD além do serviço da itinerância.

6.4.1 Estrutura física

O espaço físico da EI do município pesquisa conta com sala de aula para as atividades pedagógicas e parques na área externa. Na EI não existe SRM. De acordo com o tema, Maria expôs sua percepção sobre a temática. Para a professora as escolas em que trabalha ou já trabalhou não possuem estrutura física diferenciada para se trabalhar com crianças com deficiência. A participante evidencia a dificuldade que encontra para desenvolver um trabalho individualizado com os alunos e que esse fator é indicador por Maria como conflitante no ambiente escolar. O fato de não ter espaço, de acordo com o participante induz os professores a realizarem o atendimento dos alunos com deficiência no grupo sem ter condições estruturais para promover um ensino individualizado.

Quadro 8 – Estrutura física/espaço físico

	Estrutura física/espaço físico
Maria	“o espaço a gente tem que contar com o espaço que tem ali. Cada escola sua estrutura física diferenciada e a gente tem que saber adaptar. Muitas vezes não tem lugar para você atender individualmente, isso gera um pouco de conflito e faz com que as professoras prefiram mesmo atender no grupo porque não tem espaço”
Lúcia	“espaço da escola”
Júlia	“utilizo o espaço disponível na escola”
Suzana	“ocorrem no espaço que a escola possui”
Joana	“favorece desde que você faça as adaptações necessárias, porque nós sabemos que nenhuma escola da rede municipal não está totalmente adaptada... e esse trabalho... tem espaço físico que precisa ser adaptado o tempo todo. Desde a sala, desde o parque. Aqui nessa escola no caso,

	<p>onde nós fizemos as maiores adaptações possíveis. Então a criança, essa escola é onde eu me sinto muito mais realizado em adaptação”</p> <p>“As outras escolas sim, porque acho que aqui por ser crianças com paralisia cerebral, com comprometimento físico necessitam de mais adaptação física. Então é onde nós conseguimos estar fazendo essas adaptações, em todos os ambientes desde pequeno até grande porte”</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A fala da professora Maria expõe essa condição:

[...] O espaço a gente tem que contar com o espaço que está ali. Cada escola tem sua estrutura física diferenciada e a gente tem que saber adaptar. Muitas vezes não tem lugar para você atender individualmente, isso gera um pouco de conflito e faz com que as professoras prefiram mesmo atender no grupo porque não tem espaço.

Outro elemento importante na fala de Maria é no momento em que diz:

[...] cada escola tem sua estrutura diferenciada e a gente tem que saber adaptar.

Correa e Manzini (2012) avaliam a acessibilidade física de escolas de EI com a aplicação de um protocolo para a comparação e distinção de cada uma delas mostram que medidas precisam ser tomadas para a acessibilidades nesse ambiente. A palavra adaptar mostra uma visão de necessidade de transformação de ambiente para trabalhar com o aluno e dificuldade em ter um espaço específico para desenvolvimento do trabalho.

6.4.2 Disponibilização dos materiais para prática pedagógica

As práticas em EE possuem características específicas, pois necessitam de recursos e acesso diferenciado não somente ao ambiente como também aos métodos e técnicas de ensino. Por exemplo, uma criança com deficiência visual necessita de recursos adaptados para que consiga ter acesso ao material e informações contidas nele. Já uma criança com transtorno global do desenvolvimento com atraso de linguagem necessita de comunicação alternativa que além de recurso pedagógico é um recurso de acessibilidade. Uma criança com deficiência auditiva necessita de recursos táteis e visuais para que a informação seja transmitida, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Uma criança com mobilidade reduzida e/ou

deficiência física necessita de um ambiente adaptado com recursos pedagógicos acessíveis e que possa se locomover com segurança.

Nas entrevistas realizadas na pesquisa os termos recursos pedagógicos e acessibilidade estiveram presentes nas falas das professoras ora como apoio ora como escassez de recursos. O quadro a seguir apresenta as falas das professoras em relação aos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Quadro 9 – Recursos pedagógicos e de acessibilidade

	Recursos pedagógicos e de acessibilidade
Maria	<p>"tem o cuidador que trabalha junto comigo e ele faz as A.V.Ds de cuidado e locomoção, mas quando é preciso ele apoia a parte pedagógica. Ele tem essa autorização sob a orientação do professor especial.</p> <p>"Os recursos são escassos, a professora que tem que fazer o material estruturado, algum jogo é ela que tem que ir atrás e muitas professoras compram material. Vieram alguns materiais, mas já faz muitos anos e quando vem é sempre para a sala de recursos. A itinerância não tem esse material. As fichas de comunicação alternativa são sempre bem difíceis da gente conseguir, as vezes a gente passa um ano inteiro sem uma ficha para trabalhar com a criança, com autismo ou com qualquer outra condição que precise. Engrossador a gente vai fazendo. Eu acredito que a professora tem que fazer mesmo, não precisa vir de outra situação material, mas se a gente tivesse uma verba, um olhar direcionado para essa questão da acessibilidade dos materiais funcionaria melhor."</p>
Lúcia	<p>"ter mais suporte em relação a material que também, o que acontece, muitas vezes é que quem trabalha em sala de recursos tem ali disponível material direcionado para deficiente auditivo e deficiente visual. Tem computador, jogos, software, um monte de coisa. A gente já não tem. O pessoal da itinerância tem que ir produzindo material nas escolas que a gente vai. Então os materiais são mais artesanais, vamos dizer assim. A gente tem que ir vendo as necessidades e ir confeccionando utilizando os materiais que estão disponíveis na escola mesmo, jogos que a gente vai procurando nas escolas que a gente está e adapta de acordo com as</p>

	necessidades que a gente vê que aquela criança está precisando. Então eu faço desse jeito, mas acho que se tivesse mais materiais disponíveis para a educação especial mesmo eu acho que seria melhor também. É uma coisa que eu acho que poderia contribuir".
Júlia	"Olha na itinerância a gente não recebe material nenhum" "Pra itinerância a gente não recebe absolutamente nada. Então sempre a orientação que a gente tem é para você pedir para o diretor, se você precisar de alguma coisa, veja na escola mesmo. Em geral o que eu vejo é cada um por si"
Suzana	"Olha, não foi conquistado por mim, mas por exemplo, nessa escola, em especial, a Educação Especial tem um armário, mas foi a conquista de uma professora que está aqui há mais tempo, né... E tem algumas ofertas do material pedagógico, quando você vai desenvolver alguma coisa, mas outras que você queira, você tem que estar provendo você mesmo. Não tem nada específico
Joana	"A escola disponibiliza o recurso, tudo que é necessário ela adquire, compra e apesar que muitos dos recursos acaba sendo mais acessível e isso acaba facilitando o trabalho"

Sobre a recursos pedagógicos e de acessibilidade encontramos na fala das professoras a presença do cuidador, recursos escassos, sala de recurso multifuncional, necessidade de apoio da informática, criatividade, apoio da gestão e interação com a família.

A presença de cuidador na sala de aula é explorada na fala de Maria:

[...]tem o cuidador que trabalha junto comigo e ele faz as A.V.Ds de cuidado e locomoção, mas quando é preciso ele apoia a parte pedagógica. Ele tem essa autorização sob a orientação do professor especial

As A.V. Ds. na fala de Maria estão relacionadas à atividades de vida diária em relação aos cuidados, higiene e locomoção. Embora sua função esteja ligada aos cuidados a professora menciona que ele apoia a parte pedagógica com autorização e orientação do professor da EE.

Stelmachuk e Leme –Anúnciação (2014, p. 78) apontam que “quando a presença de um auxiliar em sala de aula é a estratégia adotada para viabilizar a inclusão de crianças com

deficiência intelectual, algumas medidas devem ser adotadas”. As autoras mencionam a importância em adotar medidas para a presença de auxiliares em sala de aula, no caso da presente pesquisa esse auxiliar é o cuidador, tais medidas permeiam os seguintes questionamentos: Qual motivo da presença? A intenção é buscar auxílio? Como esse processo pode melhorar? Esse auxílio pode efetivar a educação e os processos inclusivos? Quais funções esse cuidador irá desempenhar, apenas apoio a higiene, locomoção e alimentação? Assim, a presença desse auxiliar deve permear o apoio com isso o “professor poderá desempenhar suas funções considerando as especificidades de seus alunos e objetivos a serem alcançados por todas as crianças indistintamente” (STELMACHUK; LEME-ANUNCIAÇÃO, 2014, p. 79). Na presente pesquisa os questionamentos apontados pela autora serão considerados no momento da observação da prática dos professores e a relação com os demais funcionários que atendem os alunos com deficiência.

No pensamento das autoras mencionadas é necessário pontuar que

As respostas a essas questões envolvem a concepção dos profissionais sobre inclusão e sobre pessoas com deficiência intelectual. O auxiliar pode ser solicitado devido a crença que a inclusão de uma criança com deficiência em sala de aula pode causar transtornos ao bom andamento do processo educacional e atrapalhar a aprendizagem das crianças sem deficiência. Ou ainda, pode basear-se na crença de que a criança com deficiência aprenderá melhor se tiver alguém para ensiná-la e acompanhá-la individualmente. Por outro lado, a presença do auxiliar pode estar vinculada a expectativa de que com o seu apoio o professor poderá desempenhar suas funções considerando as especificidades de seus alunos e objetivos a serem alcançados. (STELMACHUK; LEME-ANUNCIAÇÃO 2014, p. 79)

Portanto, a preocupação sobre a função da presença do auxiliar deve ser um processo reflexivo do professor do ensino regular. Como a presença do cuidador é efetiva, é necessária uma formação para atuar com crianças com deficiência e refletir sobre as crenças que envolvem sua presença em sala de aula. A fala dos professores em relação aos recursos pedagógicos e de acessibilidade caracterizam um abandono da EI quanto ao recebimento de tais materiais.

A fala de Júlia expõe a urgência de políticas públicas e abandono do professor itinerante frente aos recursos:

[...] Em geral o que eu vejo é cada um por si – Júlia.

Júlia apresenta em sua fala um teor alarmante sobre os rumos da EE na EI. Embora exista um apoio pedagógico ao professor e um consenso sobre a falta de recursos, não existe

uma linha a seguir ou um apoio de recursos financeiros para a disponibilização de recursos pedagógicos necessários para seu trabalho com o aluno.

Santos (2011) aponta que não tem assegurado a EE e que se concretiza em muitas dificuldades, desde de acessibilidade até nos recursos pedagógicos. A pesquisa alerta para a necessidade de novas pesquisas, discussões e até pressões sociais na área.

A angústia de Júlia ao dizer que *é cada um por si* nesse serviço nos remete ao seguinte questionamento: onde a função do professor itinerante se sustenta?

Essa falta de orientação e respaldo apresentada induz que a EE na EI encontra desafios e situações obscuras a desvendar. Dentre os desafios, a escassez de recursos é um elemento que esteve presente tanto na fala de Maria, como na de Ana e Júlia.

[...] Os recursos são escassos, a professora que tem que fazer o material estruturado, algum jogo é ela que tem que ir atrás e muitas professoras compram material. Vieram alguns materiais, mas já faz muitos anos e quando vem é sempre para a sala de recursos” – (Maria)

[...] ter mais suporte em relação a material [...], mas acho que se tivesse mais materiais disponíveis para a educação especial mesmo eu acho que seria melhor também. É uma coisa que eu acho que poderia contribuir”. (Lúcia)

[...] Olha na itinerância a gente não recebe material nenhum – (Júlia)

A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 25) no art. 59, inciso I garante que aos alunos com deficiência serão assegurados através dos sistemas de ensino “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Se na legislação é assegurado recursos pedagógicos, surge a indagação: por que o ensino itinerante não recebe recursos materiais para que ele se estabeleça com qualidade? As falas das professoras indicam essa escassez de recurso e da morosidade para a renovação dos recursos existentes. Júlia ao dizer que não recebe nenhum material, Lúcia ao expor a necessidade de ter mais suporte em relação ao material, Maria ao relatar que quando precisa a professora deve ir atrás ou até mesmo comprar com recursos próprios conflitam com a política nacional de disponibilização dos recursos. A presente pesquisa constatou que faltam indicadores para fiscalizar essa carência e a fala de Maria aponta a necessidade de mais apoio para o ensino itinerante, pois o material que o sistema de ensino recebe é disponibilizado apenas para as salas de recursos multifuncionais (SRM).

[...] Vieram alguns materiais, mas já faz muitos anos e quando vem é sempre para a sala de recursos

A EI do município pesquisado é atendido apenas pelo ensino itinerante e esse dado da falta de recursos materiais aponta um distanciamento das necessidades direitos das políticas públicas educacionais. A fala de Maria corresponde a uma política que valoriza as SRM ocultando as necessidades e carências da EI com a ausência desse ambiente. Embora exista uma organização da EE para atendimento às crianças os professores dependem de recursos específicos para que as práticas pedagógicas atendam às necessidades dos alunos.

Suzana relata que na escola em que trabalha possui um local conquistado por outra professora que está na escola há mais tempo e também relata que existe recurso do material pedagógico, mas se deseja realizar atividades que não tem o recurso disponível tem que arcar com as despesas. Além disso enfatiza que a EE não tem recurso/material específico para se trabalhar com as deficiências.

[...] Olha, não foi conquistado por mim, mas por exemplo, nessa escola, em especial, a Educação Especial tem um armário, mas foi a conquista de uma professora que está aqui há mais tempo, né... E tem algumas ofertas do material pedagógico, quando você vai desenvolver alguma coisa, mas outras que você queira, você tem que estar provendo você mesmo. Não tem nada específico.

Em contrapartida a fala de Joana indica o oposto ao destacar a gestão escolar participativa

[...] A escola disponibiliza o recurso, tudo que é necessário ela adquire, compra e apesar que muitos dos recursos acaba sendo mais acessível e isso acaba facilitando o trabalho”

Com a disponibilização dos recursos o trabalho da professora Joana é acessível e seu trabalho é facilitado. Entretanto, surge uma nova indagação: como em uma mesma rede em que o ensino itinerante é estabelecido ocorre dualidade nas ações e na disponibilização do recurso. Antecipando o momento de observação, os recursos que Joana menciona são aqueles já disponíveis na escola e quando necessário é solicitado à gestão da escola que realiza a compra dos materiais necessários.

6.4.3 Atendimento inicial ao aluno

O oitavo questionamento: “Como funciona o processo de encaminhamento em relação à criança que ingressa na Educação Básica?” trouxe dados importantes sobre os caminhos desse procedimento para a prática do professor itinerante.

Conforme exposto, a EI como parte integrante da Educação Básica, além da obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro anos (BRASIL, 1996), possui características e especificidades que são inerentes dessa etapa. Por exemplo, o desenvolvimento da linguagem, do cognitivo e psicomotor. Vitta, Silva e Zaniolo (2016, p. 9) defendem “a tese que há necessidade de maior atenção às crianças dessa faixa etária, por representar uma etapa fundamental ao desenvolvimento e assimilação de aprendizagens básicas imprescindíveis a elas”. Portanto, a valorização da EI e do conhecimento de como as crianças com deficiência e altas habilidades/superdotação são importantes para que novas pesquisas e práticas pedagógicas ocorram.

No caso do diagnóstico das deficiências, o ambiente da EI é a porta de entrada de crianças com diagnósticos pré-estabelecidos, possíveis diagnósticos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, síndromes, patologias, distúrbios, dificuldades de aprendizagem, precocidade e altas habilidades/superdotação. A pesquisa de Vitta, Silva e Zaniolo (2016, p.11) mostram que

as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que poderão não ser atendidas adequadamente ou ser completamente excluídas dessa rede passando para os já valorizados tratamentos especiais. Ou seja, um caminho na contramão do “politicamente correto” e do desejável.

O atendimento é insuficiente e a exclusão da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação das práticas de ensino na EI elas passam para tratamentos especiais em instituições que atendem sem caráter educativo.

Assim, os autores completam o raciocínio pontuando a necessidade de “articulação entre a esfera educacional e a social, a família e a comunidade para formação de pessoas que saibam pensar crítica, autônoma e eticamente, considerando a globalidade das dimensões que compõem a sociedade” (VITTA; SILVA; ZANIOLO, 2016, p. 13).

Os dados da presente pesquisa apontam para uma parceria firmada com instituições conveniadas para avaliação, diagnóstico e atendimento complementar ao oferecido através do ensino itinerante. Novamente, conforme já apresentado, e de acordo com os apontamentos de

Vitta, Silva e Zaniolo (2016) para o melhor desempenho e desenvolvimento da criança com deficiência na EI a família, comunidade, equipe multidisciplinar e escola quando bem articulada é um mecanismo de transformações sociais que valorizam o aluno com deficiência o considerando como ser social, agente transformador e crítico. A deficiência, quando assistida, se transforma em eficiência tornando a ação da pessoa com deficiência digna em uma sociedade que busca a superação das diversas formas de exclusão.

O quadro 10 apresenta as falas dos professores itinerantes ao descrever como ocorre o encaminhamento e atendimento inicial ao aluno quando existe a queixa da escola, condições aparentes de deficiência, dificuldade de aprendizagem e distúrbios de comportamento.

Quadro 10 – Atendimento inicial ao aluno

	Atendimento inicial ao aluno
Maria	"Então, no começo, há oito anos atrás, quando começou o projeto de inclusão, nós não esperávamos laudo, não! Nós já íamos atendendo, colocando no serviço e tinha muitas crianças também com problemas de aprendizagem, a gente aceitava bastante isso. E conforme os documentos até que vem do governo, as coisas foram acontecendo, as crianças com problemas de aprendizagem foram deixando de ser atendidas para dar exclusividade às crianças com deficiência mesmo." " O tempo de retorno do laudo é no mínimo uns 6 meses. Até passar por toda triagem. E as vezes a criança falta. Demora um pouquinho.
Lúcia	"acontece assim, a professora faz o encaminhamento para a educação especial, a gente faz uma avaliação e já começo atendendo, no meu caso eu já começo a atender a criança fazendo uma intervenção. Aí nesse espaço de tempo eu já faço a avaliação, a gente vê porque assim existem vários encaminhamentos que as vezes a criança nem tem deficiência, a gente tem muitos casos na rede, que as vezes é só uma dificuldade de linguagem, de comportamento, aí a professora faz o encaminhamento, aí a gente vai e avalia e vê a necessidade de fazer um encaminhamento para uma entidade que são os parceiros da prefeitura. Aí a gente faz o encaminhamento. Nesse tempo eu já vou começando uma intervenção,

	de ver as dificuldades da criança, ver como que tem que estar atuando e melhorando."
Júlia	<p>"Na prefeitura a gente tem assim. O serviço de educação especial favorece a todas as crianças que tem qualquer necessidade educacional especial e não necessariamente a gente precisa de laudo. Então, a partir do momento em que a gente, junto com a professora da sala, junto com a equipe da escola percebe a necessidade do aluno, a gente tem a autonomia para disparar o atendimento, para iniciar o atendimento, mesmo que esse aluno não tenha um diagnóstico. Porque geralmente, a gente faz todo encaminhamento para a instituição que tem a parceria com a prefeitura, mas acontece que esse encaminhamento demora muito, já aconteceu de ter aluno que durante um ano demorou oito meses para vir o primeiro chamado. E ainda quando vem esse chamado, vai passar por um processo de avaliação que demora para depois ser encaixado no atendimento. Então isso demora, as vezes mais de um ano. Então, a gente não faz a criança esperar para que tenha o atendimento, inicia todo processo de documentação das crianças, mesmo que ela não tenha um diagnóstico ou mesmo que a gente possa vir no futuro ter uma devolutiva de que se trata só de uma condição situacional"</p>
Suzana	<p>"Nos casos específicos Down e DV já é uma coisa que chega e você já sabe que é. Por exemplo, a criança SD é uma criança que já era atendida desde pequena, vamos dizer assim, desde que veio laudo, que veio a constatação. Só que a mãe acabou perdendo. E assim a gente não tinha uma avaliação mais completa. É uma menina que não tem comunicação nenhuma. Se tem outros comprometimentos a gente não tem certeza, mas assim, teve que refazer o encaminhamento. No contexto da escola, se a gente for pensar no todo, da criança e da educação infantil, tem um olhar. Se a professora da sala tem uma suspeita, se você faz uma pré-avaliação e vê que é um caso que seria bacana você faz um encaminhamento. Não se espera mais tempo. Se é alguma coisa que você percebe que é mais simples, você oferece algum serviço da</p>

	comunidade, uma fono, alguma coisa assim, mas se você vê que é uma coisa que necessita daí a gente já está fazendo o encaminhamento para alguma instituição para avaliação"
Joana	<p>“Geralmente na minha prática inclusiva, na escola é levantado tanto professor passa para o diretor que passa para o professor especialista a dificuldade de determinado aluno. Após a avaliação nós passamos o encaminhamento”. “Como já fiz avaliação automaticamente eu já passo a atender. Eu faço uma avaliação e já faço o encaminhamento e já vou atendendo esse aluno. Conforme esse período, vou conversando com os pais, fazendo o que é necessário. Já entro em contato com a entidade, XXXX ou XXXX para dar andamento no diagnóstico”</p> <p>Sobre feedback das entidades:</p> <p>“Sim, de algumas mais e de outras menos. A gente procura cobrar esse feedback. Por muitas vezes é feito de tanto a gente estar “cutucando”. Mas tem tido sim, umas mais e outras menos”</p>

Como a EI é o início da educação básica os sistemas de ensino devem, de acordo com as políticas da educação inclusiva e legislação ofertar métodos, técnicas, recursos pedagógicos para atender às necessidades das crianças atendidas pela EE (BRASIL, 1996). Durante a entrevista com os professores foi questionado como funciona o processo de encaminhamento em relação à criança que ingressa na educação básica e os dados apontam para uma parceria com entidades da comunidade para se realizar o diagnóstico e os encaminhamentos necessários para que ocorra o AEE.

A história nos mostra os caminhos trilhados pelos movimentos sociais para a conquista do reconhecimento da EI ao buscar respaldo teórico, prático, científico e legal. Com isso, superar uma visão minimalista da formação da criança para o estabelecimento de uma Educação que valoriza e relaciona o educar com o cuidar em busca do desenvolvimento de uma criança consciente de seus movimentos, linguagens e estar em constante atividade com as áreas do conhecimento inseridas nos documentos que regem as práticas escolares (BRASIL, 1998) frente ao mundo contemporâneo.

Vitta, Silva e Zaniolo (2016, p. 12) dizem que

o RCNEI tem importante papel na discussão das práticas e no estabelecimento de uma melhor compreensão acerca da educação da criança de zero a três anos e têm sido usados como norteadores por várias instituições para auxiliar na sua organização

Esse é o espaço das crianças, de seus professores, das famílias, da comunidade, da sociedade. É nesse ambiente que se inicia um caminho escolar. A EE, como modalidade que perpassa por todas as etapas da educação básica, encontra na EI o desafio do diagnóstico da deficiência e busca formar uma rede de apoio para que essa criança seja atendida e se desenvolva com os recursos pedagógicos necessários.

A presente pesquisa identificou a partir dos dados apresentados na entrevista que os recursos são escassos, que a relação entre professor do ensino itinerante e do ensino regular nem sempre é harmoniosa, o ambiente muitas vezes não é favorável para um processo educacional de qualidade, entretanto indica que a formação do professor itinerante condiz com as especificidades de sua profissão. Contudo sua ação pode estar condicionada ao número de escolas atendidas, quantidade de alunos e relação direta com o professor do ensino regular.

O atendimento inicial ao aluno é característico do trabalho do professor itinerante por ele ser o profissional que possui formação específica para possíveis encaminhamentos clínicos e pedagógicos.

Os dados obtidos através da fala de Maria descrevem como o início do atendimento do ensino itinerante ocorria na EI no município pesquisado. O relato indica que esse serviço não era exclusivo para crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

Então, no começo, há oito anos atrás, quando começou o projeto de inclusão, nós não esperávamos laudo, não! Nós já íamos atendendo, colocando no serviço e tinha muitas crianças também com problemas de aprendizagem, a gente aceitava bastante isso. E conforme os documentos até que vem do governo, as coisas foram acontecendo, as crianças com problemas de aprendizagem foram deixando de ser atendidas para dar exclusividade às crianças com deficiência mesmo.

A fala aponta um dado importante para se compreender quem é o aluno da EE na EI que é a necessidade de se apresentar um laudo do aluno. O parecer técnico que aponta a deficiência específica da criança

[...]O tempo de retorno do laudo é no mínimo uns 6 meses. Até passar por toda triagem. E as vezes a criança falta. Demora um pouquinho

O dado apresentado aponta o mínimo de seis meses para retorno da avaliação que se iniciou com o encaminhamento da escola para atendimento em instituições conveniadas com a rede municipal que dão respaldo com uma equipe multidisciplinar que avalia e acompanha a criança no período contrário da escola. Contudo, o discurso indica que esse período pode se estender devido às faltas da criança nesse atendimento. O serviço de itinerância consiste em relacionar/adaptar as práticas pedagógicas com o professor do ensino regular, contato com a família, atuação direta com o aluno e encaminhamento para a comunidade.

7. As crianças da pesquisa

A escolha dos alunos e dos professores ocorreu após solicitação à secretaria municipal de educação que elencou os alunos com SD atendidos na rede. Em seguida da devolutiva foram feitas as entrevistas, bem como o estudo de caso de cada aluno participante. Os alunos participantes são Felipe, cinco anos, Matheus, três anos, Lucas, três anos, Sara, três anos e Lara, três anos. Para participar da pesquisa os alunos deveriam estar matriculados na EI, bem como ser atendidos por professores da EE que atuam na itinerância.

A seguir serão descritas as características de cada aluno participante.

7.1 Conhecendo Felipe

De acordo com os dados levantados, Felipe é um menino de cinco anos de idade que ingressou na EI com um ano e oito meses. Desde então frequenta a escola com apoio de uma professora da EE e de um cuidador. Logo no início desse processo Felipe possuía grande dificuldade de locomoção e por um período ficou afastado das atividades escolares devido a um problema no sistema urinário.

Além do apoio no ensino itinerante Felipe também possui o suporte de um cuidador para atividades de vida diária e acompanhamento em sala de aula orientados pela professora do ensino itinerante.

Foi identificado pela professora que o aluno possui atraso na linguagem com características de ecolalia. Ele possui comportamentos inadequados e dificilmente consegue interação sem agressão com os colegas de classe. Júlia menciona que o comportamento agressivo é devido ao atraso de linguagem.

As observações com o aluno Felipe ocorreram durante cinco dias dispostos da seguinte forma: dois dias com atividades de sala de aula (uma dentro de sala de aula e outra fora de sala de aula) e outros três dias no parque da escola seguindo o planejamento de trinta minutos de observação. A rotina na professora é dinâmica e depende de um planejamento semanal. Os dias escolhidos foram estabelecidos previamente com a direção da escola, por esse motivo as observações ocorreram em diversos ambientes da unidade escolar.

7.1.1 Em sala de aula

Com as atividades de sala de aula a intervenção de Júlia é mais direta ocorrendo constantemente a mediação durante a atividade. Como o espaço da escola é diversificado o momento de sala de aula não é o único que a professora itinerante está presente.

Na primeira observação em sala de aula o aluno utiliza os mesmos recursos materiais dos demais alunos, embora a professora relate que no início utilizava recursos adaptados como fixar o papel à mesa para que o aluno não rasgasse o material. Entretanto, as estratégias de ensino são diferenciadas para atender às necessidades do aluno. Quando a professora da EE está na escola ela acompanha ao lado do aluno as atividades de sala de aula no horário disposto para o aluno e informa que quando não está presente a professora do ensino regular e o cuidador são orientados para acompanhar as atividades do aluno com atenção dando o apoio necessário, porém o aluno se senta sempre no fundo da sala.

Sobre o histórico do aluno, a professora diz que ele ao receber o material de suporte para as atividades em sala de aula rasgava e jogava o material, mas depois de acompanhamento e trabalho com Felipe utiliza adequadamente o material escolar sem rasga-lo. Atualmente, ele já percebe o espaço de uma folha de papel, mas necessita de comando verbal para realização das atividades como por exemplo, em uma atividade de pintura, os locais que precisam ser pintados. Durante a atividade proposta em sala de aula o aluno deveria colorir um desenho previamente disponibilizado pela professora do ensino regular. A professora do ensino itinerante permaneceu ao lado do aluno o tempo todo orientando os locais que deveriam ser coloridos direcionando a atividade. Portanto, não realiza a atividade com autonomia indicando assim dificuldade em comportamentos de independência e autonomia nas atividades pedagógicas.

Sobre os conteúdos escolares a professora do ensino regular trabalha o reconhecimento do nome. Para isso, Júlia utilizou atividades com letras pontilhadas para que ele perceba o traçado para posteriormente construir a ideia de como se escreve. Júlia ressalta que o aluno reconhece todas as letras, mas não realiza o traçado sem auxílio. Além das letras, reconhece números, formas e cores. Sobre a forma de manusear o lápis o aluno ainda não possui coordenação motora fina com movimento de pinça para manusear o lápis, giz e materiais que necessitam desse movimento. A professora relata que é necessário direcionamento de pressão e força por que em momentos utiliza muito e em outros pouco.

O aluno é o único da turma que não tem estojo e a justificativa para a falta do estojo foi que ele necessitava de um lápis mais grosso. A professora relata que a família não trouxe e para isso utiliza o lápis “jumbo” do material coletivo da sala. Ela relata que sua angústia é ele

não ter um estojo, para que ele também possa buscar seu estojo nas atividades de sala de aula para se trabalhar autonomia, identidade e independência. Entretanto, verifica-se aí descompasso entre a condução do trabalho. No momento da observação ocorreu apenas interação com Júlia.

Na segunda observação a atividade proposta pela professora do ensino regular era construir um cartaz no mural da escola com a turma toda, de forma coletiva. A professora do ensino itinerante permaneceu ao lado do aluno para orientar o desenvolvimento da atividade. Enquanto Felipe aguardava sua vez precisou permanecer sentado ao lado para professora itinerante e do cuidador até sua vez. Para executar a atividade de colar uma figura no mural foi auxiliado e direcionado pelo professor do ensino itinerante. Em todo o processo apenas a professora itinerante mediu o processo de ensino.

7.1.2 No parque

Como Felipe tem dificuldade em se relacionar com outras crianças, no parque também ocorre a mediação, entretanto a ação de Júlia ocorre quando existe algum conflito entre os alunos. Com o atraso de linguagem acentuado, Felipe não consegue estabelecer comunicação com os alunos que ocasiona comportamentos agressivos. Júlia ressalta durante a observação que seu maior desafio é controlar essa agressividade de Felipe.

Na terceira semana de observação o aluno brincou livremente no parque, mas por dois momentos a professora Júlia fez a mediação de conflitos entre os alunos. O aluno acessa os brinquedos do parque sem dificuldade. Sobe e desce escadas. Escorrega e se locomove pelo ambiente sem dificuldade. No momento da conversa com a professora ela relata que em anos anteriores sua ação no parque era mais intensa, pois o aluno tinha dificuldade de locomoção e atraso no desenvolvimento motor, dificultando assim acesso ao parque. Ela relata que os brinquedos não foram adaptados, mas o aluno tinha assistência para acesso aos brinquedos ora por ela e na sua ausência pelo cuidador.

Na quarta semana de observação no parque o aluno também brincou livremente no espaço, mas optou em brincar com baldinhos e ficou envolvido com a brincadeira durante o período de observação. Em conversa com Júlia, após a observação, ela relata a dificuldade que o aluno possui em interagir com os demais colegas sem conflitos e comportamentos agressivos. Relata constante diálogo com a família para juntos buscarem estratégias para diminuir tais comportamentos.

Na quinta semana de observação no parque o aluno brincou novamente sozinho nos brinquedos do parque. Durante a observação o aluno entrou em conflito com alguns alunos da classe por causa de brinquedos. Como ele não conseguia se expressar agrediu um dos alunos. A professora relata que a queixa em relação a esse comportamento do aluno é constante e que precisa sempre mediar, quando está presente, essa situação.

7.1.3 A família

Em conversa após as observações, Júlia sempre relatou que a família do aluno é presente na escola e sempre quando necessário procura atender às solicitações da escola e orientações sobre autonomia e independência nas atividades de vida diária. Na última semana de observação a família tinha providenciado um estojo para Felipe e ressaltou a importância do diálogo.

7.2 Conhecendo Matheus

Matheus é uma criança com SD com três anos de idade e está iniciando o processo educacional na educação básica. Ele possui dificuldade para se alimentar, apresenta comportamentos agressivos, atraso na linguagem e dificuldade em sustentar seu pescoço ereto. Ocorreram quatro tentativas de observação com o aluno Matheus sem êxito devido à ausência na escola e apenas um dia de observação que ocorreu no parque da escola seguindo o planejamento de trinta minutos de observação. Nas quatro tentativas de observação a primeira a falta não foi justificada, na segunda tentativa teve reunião de pais para a sala de aula do irmão, na terceira tentativa o dia estava chuvoso e no quarto dia ocorreu uma aula passeio para a sala do irmão. As tentativas ocorreram em semanas consecutivas. Como a professora itinerante está na escola apenas um dia na semana Matheus ficou sem o apoio do serviço durante quatro semanas. Devido às ausências, Júlia relata que essa situação é um fator que dificulta seu trabalho, pois ela está na escola apenas um dia na semana. A rotina na professora do ensino regular é dinâmica e depende de um planejamento semanal. Os dias escolhidos foram estabelecidos previamente com a direção da escola.

7.2.1 Em sala de aula

Os dados da sala de aula foram informados por Júlia na primeira tentativa de observação sem a presença do aluno em sala de aula. Júlia relata que Matheus necessita de orientação e condução constante do trabalho que é realizado em sala de aula. Como ele possui atraso de linguagem e atraso no desenvolvimento motor necessita de adaptação e orientação para utilização dos recursos pedagógicos, como lápis de cor, giz de cera e tinta.

7.2.2 No parque

Na quinta semana de observação Matheus estava presente na escola. No parque Matheus tem auxílio da cuidadora para explorar o ambiente. Todos os espaços e brinquedos foram acompanhados por ela. Nesse dia Matheus não teve interação com nenhum aluno de sua sala. Durante a observação, Júlia relatou que a cuidadora está em constante diálogo com ela para que busquem a autonomia de Matheus tanto no parque bem como nas atividades escolares.

7.2.3 A família

Na etapa de caracterização de Matheus, que ocorreu no primeiro dia de tentativa de observação da prática pedagógica da professora itinerante, Júlia relata que a presença do aluno na escola está condicionada à presença do irmão que frequenta o mesmo período de aula. Caso o irmão falte por algum motivo Matheus também não frequenta. Por opção da família ele não participa de eventos festivos e passeios da escola. Foram quatro tentativas de observação para um dia de presença do aluno. Como Júlia está na escola apenas um dia na semana seu atendimento fica prejudicado devido à ausência do aluno na unidade escolar.

A família é resistente sobre dar informações sobre a criança, embora tenha informado que ele frequenta fonoaudióloga e terapeuta ocupacional.

Além do apoio do ensino itinerante, Matheus tem o apoio de um cuidador que dá o suporte necessário sob orientação da professora Júlia para as atividades de vida diária e sala de aula.

7.3 Conhecendo Lucas

Lucas está em seu primeiro ano na educação básica e é uma criança já adaptada ao ambiente escolar, entretanto possui baixa frequência. A maior dificuldade encontrada por Maria

é a comunicação já que ele está em processo de desenvolvimento da linguagem. Por ter problemas de saúde recorrentes o aluno não é assíduo na escola, embora tenha participado de todos os dias de observação.

Outro problema encontrado na escola é a alimentação, pois ele não aceita nenhum alimento sólido. No horário do lanche ele pega o prato de comida, mas não leva à boca. A professora relata que no início tentou por diversas vezes colocar a comida na boca de Lucas, mas ele não aceitou. Essa prática acabou gerando desconforto com alguns profissionais da escola, porém o objetivo era que Lucas sentisse o sabor da comida e estimulasse a alimentação.

As observações com o aluno Lucas ocorreram durante cinco dias dispostos da seguinte forma: um dia com atividades de sala de aula e os outros quatro dias no parque da escola seguindo o planejamento de trinta minutos de observação. A rotina na professora é dinâmica e depende de um planejamento semanal. Os dias escolhidos foram estabelecidos previamente com a direção da escola, por esse motivo as observações ocorreram em diversos ambientes da unidade escolar.

7.3.1 Em sala de aula

Em sala de aula ocorreu apenas um dia de observação. Ele reconhece as cores e realiza as atividades em sala de aula, entretanto a interação é somente com a professora Maria. Essa interação ocorre na condução e orientação do trabalho pedagógico. Durante a observação apenas a professora do ensino itinerante conduziu o trabalho. Maria relata que falta material específico para se trabalhar com o aluno.

7.3.2 No parque

Nos quatro dias de observação no parque da escola, a professora itinerante auxiliou Lucas a subir e descer escadas, acessar os brinquedos e explorar o ambiente. Sobre as brincadeiras e atividades da escola, o aluno não interage com as demais crianças e possui dificuldades em subir nos brinquedos do parque. Ele em alguns momentos brinca perto das outras crianças, mas não interage.

Na segunda semana de observação Lucas brincou apenas no escorregador do parque. A professora Maria permaneceu o tempo todo ao seu lado auxiliando Lucas na brincadeira. Em

conversa após a observação ela relata, sobre sua intervenção, ter receio em deixá-lo sozinho no parque por ele possuir instabilidade no equilíbrio.

Na terceira semana de observação Lucas explorou o ambiente do parque. O parque da escola tem muitas árvores, plantas e areia e o aluno se interessou em brincar perto das árvores com o balde. A professora Maria apenas observou à distância e apenas interferiu quando o aluno precisava subir ou descer de algum brinquedo do parque.

Na quarta semana de observação no parque na escola a professora fez a mediação e auxílio para exploração do ambiente. Nesse dia Lucas não brincou com nenhuma criança da sua turma e optou em brincar com balde e areia.

Na quinta semana de observação Maria permaneceu todo tempo ao lado de Lucas para subir e escorregar de um dos brinquedos. Nesse brinquedo Lucas precisava subir uma escada, passar pela ponte e sentar-se no escorregador para escorregar. Ainda durante a observação, Maria aponta a necessidade de auxílio devido à dificuldade de equilíbrio, mas reforça a importância que o brincar tem para o desenvolvimento de Lucas.

7.3.3 A família

No momento de conversa com Maria ela indica que a família trabalha a autonomia de Lucas em casa e sempre que solicitada responde positivamente. A família tem grande preocupação com a alimentação de Lucas que aceita apenas leite em sua alimentação e solicitou auxílio da escola para tentar trabalhar com essa dificuldade do aluno.

7.4 Conhecendo Sara

De acordo com relatos da professora de Sara, ela é uma criança de três anos de idade e está em seu primeiro ano escolar. Ela é de uma família de cinco irmãos com poucas condições econômicas. Ela é uma aluna com baixa frequência e Suzana relata que possui dificuldade em comunicação com família.

Sara possui dificuldade de interação, comunicação e linguagem com comportamentos inadequados e agressivos. Ela é matriculada no AEE (esse atendimento ocorre com entidades da comunidade em parceria com a rede municipal de ensino), mas também possui baixa frequência no atendimento

Na escola, Suzana relata que Sara é atendida pelo ensino itinerante fora da sala de aula em atendimento individualizado.

Durante a pesquisa foram três tentativas de observação que não obtiveram êxito devido à ausência e posterior evasão escolar. Nesse interim a aluna foi hospitalizada com problemas de saúde e a escola até o final da pesquisa não conseguiu maiores informações sobre o caso. Foi informado à escola que ela perdeu o AEE devido a faltas.

7.5 Conhecendo Laís

Laís é uma criança com SD com três anos de idade matriculada em uma escola de período integral. É uma menina já adaptada à rotina escolar, permanece no grupo e possui apenas atraso na linguagem. Como a família demorou para assinar o termo de consentimento livre e esclarecido as observações não ocorreram devido às férias escolares. Entretanto, Joana relatou que seu trabalho está relacionado ao desenvolvimento da linguagem com atividades adaptadas. Como Joana está na escola apenas um dia na semana ela realiza adaptações nas atividades conforme o planejamento da professora do ensino regular, mas nada mencionou sobre a relação de frequência e a qualidade do trabalho realizado.

8. Os caminhos e os desafios educativos

As características da SD são próprias, entretanto cada criança tem uma história de vida, uma cultura familiar, um contexto em que aprende e se desenvolve e pessoas que interagem com ela de forma distinta. A literatura na área de desenvolvimento de crianças com SD características que as diferem das demais crianças (SERÉS et al, 2011). Os professores do ensino itinerante trabalham na tentativa de diminuir as dificuldades e promover um processo educacional que condiz com as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Contudo, encontram barreiras que a prática educacional demonstra através de entraves para que sua ação chegue com qualidade ao aluno. Voivodic (2007, p. 18) diz que

é evidente que devido às suas características específicas, oriundas de sua deficiência, as crianças com SD necessitam uma ação educativa adequada para atender suas necessidades especiais. Não há como implementar processos de inclusão que visem de fato a uma escolarização de qualidade, sem levar em conta as características da criança

No âmbito pedagógico, existe uma diferença entre o modelo pedagógico da itinerância empregado no município pesquisado comparando com pesquisas da área. O modelo que impera é o que a criança com SD é atendida no contexto da prática pedagógica do professor do ensino regular. Contudo, foi identificado um modelo em que ocorre a retirada da criança do contexto das atividades para um ensino individualizado mesmo a proposta do município sendo o ensino colaborativo. Moreira (2006) relata que o serviço do ensino itinerante possui diversas faces. Esse dado é explicitado pela fala de Suzana sobre sua ação com Sara. A literatura nos mostra em diferentes pesquisas diversos modelos de ensino itinerante como atendimento individualizado (PELOSI; NUNES, 2009) e o de atendimento em sala de aula (ROCHA; ALMEIDA, 2008). É importante salientar que serviço da itinerância não é exclusivo para crianças com SD, por isso dentro da mesma unidade escolar os professores itinerantes atendem mais de um aluno.

Durante as observações, foi possível identificar que o atraso na linguagem é uma característica presente em todas as crianças com SD. Felipe, Sara e Matheus tem comportamentos de agressividade e de interação com os demais alunos da turma. Serés et al (2011, p. 80) sobre a dificuldade de interação que ocasiona comportamentos agressivos apontam que “ a criança agressiva provoca rejeição e isso, por sua vez, é responsável pela persistência da agressividade”. Esse dado evidenciado na literatura é um dos desafios que o

ensino itinerante trabalha no sentido de diminuir os comportamentos inadequados para uma relação satisfatória com o grupo. A literatura mostra que a linguagem em crianças com SD é mais lenta, embora siga processo similar, só que mais lento, ao curso normal para crianças da idade; e as dificuldades de comunicação geram insegurança e ansiedade pela falta de compreensão (SERÉS et al, 2011). As brincadeiras que são a essência para os processos de ensino e aprendizagem, permeiam as práticas em EI, as quais são práticas importantes para aquisição de linguagem e aproximação entre os pares, pois favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo na criança. De acordo com Boccardi (2003), a EI como espaço das práticas pedagógicas lúdicas tem como potencial característica diminuir a resistência nos processos educacionais para crianças com SD, além de proporcionar o desenvolvimento motor e social através das brincadeiras.

O isolamento de Felipe, Lucas e Matheus dentro do grupo e o contato reduzido com os pares geram insegurança e dificuldade de interação. Para que ocorra diminuição de isolamento o professor deve estar em constante mediação para integração do grupo de alunos. As brincadeiras, nesse aspecto, é o mecanismo de resolução desse problema. Entretanto, necessita de um planejamento e mediação constante não só do professor itinerante como, também, do professor do ensino regular.

Durante as observações da prática pedagógica com os alunos Matheus, Felipe e Lucas a mediação pedagógica ocorreu apenas pelas professoras do ensino itinerante. Em nenhum momento a professora do ensino regular fez alguma mediação ou intervenção durante esse processo. A mediação durante o momento das brincadeiras deve ser constante, pois a figura do professor gera segurança nas relações sociais.

Serés et al (2011, p. 146) dizem que as crianças com SD tem “necessidade de alguém que brinque com ela, que aproveite a brincadeira, que tome conta dela, que valorize, pois ela está submetida aos mesmos princípios básicos de todas as crianças para sua constituição como sujeito)”. Assim, a interação com os pares e com os professores é necessária para que ocorra desenvolvimento e aprendizagem no contexto da EI.

A pesquisa apenas observou a relação do professor itinerante com a criança com SD, apesar de ter identificado a ausência de interação com o professor regular no momento da presença do professor itinerante, entretanto a literatura da área, sobre as relações interpessoais, indica que

a intervenção do professor é determinante para aceitação, rechaço ou indiferença ao comportamento dos colegas, influenciando nos movimentos de

aproximação e distanciamento nas relações interpessoais estabelecidas no grupo, na medida em que os alunos captam do líder instituído os critérios determinantes para escolhas ou rejeições. Assim, o professor que estabelece uma boa relação com o aluno “diferente” a partir do desejo de ter em sua sala a criança com deficiência, favorece a ampliação dos movimentos de aproximação dos demais colegas de classe. (SMEHA; SEMINOTTI, 2008, p. 81)

Smeha e Seminotti (2008) alertam para um dado importante sobre o posicionamento do professor frente às diferenças no contexto escolar. As pesquisadoras enfatizam que a forma como o professor conduz os processos educacionais frente à diferença em sala de aula determina a aceitação, o rechaço ou indiferença em relação às interações sociais com crianças com SD. Com isso, presume-se que a falta de interação da criança com SD com os demais alunos da turma pode estar relacionada com a relação com a interação exclusiva com o professor do ensino itinerante. O serviço da itinerância apesar de estar caracterizado no município como ensino colaborativo possui entraves para que essa característica ocorra como um todo.

Cada contexto possui suas especificidades e características, entretanto o espaço em que as atividades pedagógicas ocorrem depende de uma rotina, e das atividades que serão propostas. No caso de Felipe, que era o único da turma que não tinha um estojo com seu nome, evidencia um descompasso no método de ensino e acesso ao material escolar. Voivodic (2007, p. 160) diz que “as escolas apesar de aceitarem a criança com deficiência não estão preparadas para propiciar condições necessárias para que ela tenha um desenvolvimento adequado”. A presente pesquisa conduz para essa reflexão ao descrever as práticas educativas que conduzem o trabalho do professor itinerante.

A falta de materiais, como apresentado por Maria, dificulta sua ação pedagógica, bem como a ausência de um espaço adequado para realizar seu trabalho com o aluno com SD, indicando a preferência por um ensino individualizado que vai de encontro com a proposta da realidade pesquisada. Outro fato importante descrito é a presença do cuidador que na ausência do professor itinerante fornece o apoio e o suporte necessário para o andamento dos trabalhos na unidade escolar. Entretanto, a fala de Júlia durante a observação alerta que na sua ausência o aluno tem apoio do cuidador até para atividades educativas, ausentando assim, a responsabilidade do professor do ensino regular em conduzir as atividades.

Na EI, Drago (2014, p. 150) diz que para uma proposta que atenda a todos deve-se partir do pressuposto de que é necessário ver o “professor da sala regular assumindo a responsabilidade pelo trabalho pedagógico”. Joana, relata que em sua prática com Laís ocorre adaptação pedagógica das atividades que são propostas pela professora do ensino regular, entretanto apenas na entrevista relata que é um trabalho colaborativo.

Voivodic (2007, p. 160) diz que “além do apoio ao professor é necessária uma capacitação para todos os profissionais da escola”. Os processos educacionais que permeiam o ambiente escolar não são exclusivos dos professores. Toda a equipe escolar está em contato com o aluno. Maria e Júlia relatam desconfortos com a equipe escolar ao organizar procedimentos de ensino para se trabalhar a alimentação de Matheus e Lucas que tem dificuldade em se alimentar tanto em casa como no ambiente escolar. A presença da criança com SD não é justificada pela presença do professor do ensino itinerante, mas é a presença dele que é justificada pela estada da criança na escola.

Situações conflituosas ocorrem e a falta de conhecimento da equipe escolar sobre as necessidades de aprendizagem e as dificuldades que a SD possui devem ser amplamente discutidas, trabalhadas e planejadas por toda equipe escolar. O aluno com SD não é exclusivo do professor itinerante tampouco do cuidador. Ele é aluno da escola. A falta de empenho por toda equipe escolar em tornar possível sua permanência e acesso aos recursos, métodos e materiais cria um ambiente excludente tendo apenas o acesso ao ensino regular como garantia. Nesse sentido Júlia relata intercorrências com a equipe escolar na tentativa de promover métodos de ensino para se trabalhar a dificuldade de alimentação de Matheus na escola.

Portanto, fica evidente a necessidade de interação dos alunos com SD com seus colegas de sala, bem como com os profissionais da comunidade escolar. Existe um empenho do professor itinerante em motivar o aluno e conduzir as atividades para que o aluno consiga permanecer no ambiente de maneira satisfatória.

O ambiente da EI foi investigado, explorado e descrito. Os resultados são a síntese de uma das múltiplas realidades existentes no Brasil. O espaço descrito na pesquisa necessita de diálogo constante entre os profissionais, formação continuada e em serviço, acessibilidade e métodos que condizem com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Na presente pesquisa, apesar de se ter uma orientação prevalente da rede municipal de ensino para o ensino colaborativo, formato de serviço itinerante oferecido para crianças com SD ocorre conforme as percepções e crenças dos professores. O atendimento através do serviço da itinerância ocorre com orientação individual mesmo estando no grupo de alunos.

Apesar de participar de todas as sessões o aluno Lucas tem baixa frequência (conforme informação cedida pela professora Maria) devido a problemas de saúde. O mesmo ocorreu com a aluna Sara que por motivos de saúde se ausentou da unidade escolar o que posteriormente resultou em uma evasão escolar. Júlia relata que o mesmo ocorreu com o aluno Felipe no início do ingresso na EI. Hoje, Felipe, com cinco anos é um aluno frequente nas atividades escolares.

Verifica-se então que problemas de saúde recorrentes resultam em ausência do ambiente escolar na EI.

Sobre o caso de Sara, Suzana relatou resistência e dificuldade em estabelecer diálogo com a família para um melhor aproveitamento dos processos educativos desenvolvidos na escola, bem como continuidade do trabalho em casa. Muitos fatores dificultam esse diálogo. Voivodic (2007, p. 160) diz que “é importante um trabalho de apoio aos pais em suas dificuldades com a criança com deficiência, pois o primeiro contexto onde a criança precisa estar incluída é a família”. Como uma das características do trabalho do ensino itinerante no município pesquisado também é o diálogo constante com a família, Voivodic (2007, p. 161) aponta que o trabalho de mediação, com o professor e com a família, só ocorre quando é estabelecido um vínculo de confiança com o mediador”. Para isso, são necessários programas de apoio à família dentro da unidade escolar. O professor itinerante como um dos responsáveis por esse diálogo é o elo entre a família e a escola. Entretanto, os desafios são maiores quando não existe abertura de um canal de comunicação ou quando a família não entende/compreende seu papel em relação ao desenvolvimento da criança com SD.

Na presente pesquisa, o aluno Matheus é privado pela família de atividades escolares e eventos na unidade escolar. Júlia, a professora de Matheus, relata no primeiro dia de tentativa de observação, que a família do aluno é resistente e que possui dificuldade em obter informações sobre a criança com a mãe. Já a família de Sara, justifica sua ausência na escola por problemas de saúde que ocasiona, posteriormente, evasão escolar. Voivodic (2007, p. 161) alerta que “os estereótipos dos pais e educadores, em relação à deficiência, dificultam a inclusão da criança na escola e na família”. O foco do trabalho não é compreender as relações da família, mas sim como o ensino itinerante se organiza para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com SD. Como uma das atribuições do professor itinerante é o diálogo com a família, a pesquisa identifica que ocorrem entraves e ausência nessa comunicação. Luiz e Nascimento (2012) apontam que o acompanhamento das famílias de criança com SD é necessário. Indicam, também, que esse acompanhamento deve ser realizado, antes, durante e após os processos educativos que permeiam a garantia de permanência na escola.

Estudos como de Silva e Dessen (2002), Tunes e Piantino (2013) e Roocke e Pereira-Silva (2016), indicam que o diálogo e a cooperação são o caminho para se estabelecer uma relação promissora com as famílias para promover processos educativos que valorizem as especificidades da SD. Nessa estreita relação Voivodic e Storer (2002) dizem que o apoio e intervenção com a família pode refletir no desenvolvimento cognitivo da criança com SD. As

professoras de Felipe e Lucas, Júlia e Maria, estabelecem, conforme suas informações, uma relação de parceria com a família vai ao encontro do pensamento de Serés et al (2011) que busca na família apoio para o desenvolvimento da criança com SD.

Em suma, a pesquisa descreveu que as práticas educacionais na EI para crianças com SD são estabelecidas através do serviço de ensino itinerante. Os professores atendem a criança no mesmo período que estão matriculadas. O campo de atuação da EE na EI ainda é frágil e instável com diversos desafios a serem vencidos pelos professores. Os professores itinerantes encontram em sua prática desafios de ordem estrutural e pedagógica, como resistência da comunidade escolar em relação aos procedimentos de ensino para as crianças, a forma como o serviço de itinerância é conduzido, o tempo disponibilizado para atendimento ao aluno, resistência de professores do ensino regular, escassez de material pedagógico, ausência de um espaço específico para seu trabalho, frequência inconstante do aluno na unidade escolar, evasão escolar e quantidade de escolas atendidas. A quantidade de escolas atendidas gera falta de vínculo com a unidade escolar, bem como a ausência dos alunos no dia do atendimento favorece um descompasso e descontinuidade do serviço da itinerância.

Nas observações foi possível constatar constante mediação do professor itinerante nas práticas pedagógicas, sem relação com o professor do ensino regular. A ausência de Matheus e Sara na escola foi um empecilho para realização de todas as etapas da observação.

9. Para inquietar e não concluir

O homem, como ser histórico e social se difere dos demais animais justamente pelo fato de ser um ser social. As relações sociais implícitas na humanidade proporcionam o desenvolvimento a partir de nossa herança histórica e constituição da cultura. Por exemplo, o homem não nasce homem, ele se faz homem a partir das relações sociais e bagagem histórica do seu meio social. A apropriação dessa bagagem histórica promove o desenvolvimento tornando o homem produto e produtor de cultura. A criança que nasce é a síntese de uma história vivida por muitos brasileiros. As conquistas de hoje são frutos de conflitos, debates, discussões, avanços e retrocessos.

Com a preocupação de se estabelecer uma EI estruturada com diretrizes curriculares e metas objetivas para gerações futuras, almeja-se uma educação sólida, fundamentada e alicerçada ao buscar no processo histórico suas representações à espera do futuro para que ela atenda a todos. Os trabalhos pedagógicos da EE na EI precisam elevar seu número de pesquisas. O campo de pesquisa é vasto e necessita de reflexões profundas para mudanças reais e significativas.

A presente pesquisa evidenciou que existem entraves na prática docente de professores do ensino itinerante no ensino regular. Atualmente com o acesso garantido e obrigatório no ensino regular por crianças com deficiência, a escola comum encontra a necessidade de constante reflexão para promover ações efetivas de aprendizagem aos seus alunos. A EE ainda é um assunto delicado que busca sustentação e perpetuação nas práticas pedagógicas.

A perspectiva da Educação Inclusiva trouxe para a atualidade discussões que agregam valores positivos e expõe situações negativas que quando analisadas e refletidas sintetizam o parâmetro da Educação Inclusiva. A tentativa é exaltar a Educação como um processo social de suma importância para o desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo partindo do ponto de vista da diversidade humana.

Na EI é de suma importância uma estruturação de concepções que levem os professores do ensino regular a conhecerem as características de seus alunos para produzir práticas pedagógicas condizentes com as necessidades de aprendizagem de cada faixa-etária para propor atividades pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem das crianças. Os professores possuem papel fundamental nesse processo, pois a sistematização dos procedimentos de ensino adequados às potencialidades dos alunos com deficiência proporciona melhores condições de aprendizagem.

Embora existam diversos entraves, essa modalidade de ensino é o acesso ao conhecimento, a aprendizagem e ao desenvolvimento para as crianças não só com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento como também para crianças com altas habilidades.

A escola é um espaço de transformações, percepções e práticas educacionais e pedagógicas. É nesse espaço físico que as transformações sociais são trabalhadas pelas relações sociais de cada contexto cultural.

Em EE, a escassez de estudos que abordam essa modalidade de ensino na, necessita de um posicionamento crítico frente às necessidades e desafios da EE nessa etapa da educação básica. Tal abordagem tem a intenção de buscar nas raízes históricas da realidade propostas de mudanças nas múltiplas realidades que necessitam de olhares, orientações e (re) significações.

Na presente pesquisa, com a caracterização de um sistema de ensino, que possui uma diferenciação de EE na EI pode-se verificar que as múltiplas vivências se estabelecem no meio de desafios estruturais, físicos e atitudinais. A escola brasileira é passível a mudanças, entretanto só se transforma com ações despidas de percepções individuais, enviesadas e preconceituosas. O bom senso ainda é o caminho para a consolidação e implementação/execução das políticas públicas para atendimento da criança com deficiência.

A sociedade carece de debates e reflexões não somente de ordem pedagógica, mas filosófica, sociológica, da saúde e da justiça com enfoque no desenvolvimento das potencialidades que devem ser desenvolvidas em toda e qualquer criança independentemente de características sociais e/ou econômicas. O preconceito existente é condição elementar para o desserviço na/ para a educação.

Percebe-se que existe uma discrepância entre as escolas, em como conduzir o ensino itinerante. A gestão escolar como dinamizadora das práticas educativas, pedagógicas e administrativas tem sua parcela de responsabilidade na disponibilização de recursos e manutenção de um ambiente acessível a todos. É inconcebível o professor prover os recursos financeiros para seu trabalho. Com isso, pode-se verificar o abismo entre as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas em relação ao aluno com deficiência no contexto do ensino regular.

A família é a instituição que a criança está presente na maior parte de sua vida, portanto ela precisa de assistência e cuidados desde o momento da notícia que seu filho terá alguma deficiência, passando pelo conhecimento de seus direitos e deveres, percepção que a condição de deficiência pode ser superada através de conhecimento, apoio e diálogo não só com a escola como também com as redes de apoio que integram as interações das crianças. Por vezes a ação

pedagógica do professor itinerante na EI está condicionada ao compromisso da família nessa etapa de ensino. A pesquisa evidenciou a baixa frequência de três dos cinco alunos participantes e posterior evasão escolar de um deles. A presente pesquisa tem a atuação do professor itinerante como eixo articulador nesse esquema ao ser responsável pelo diálogo com a família, equipe multidisciplinar de demais membros da comunidade responsáveis pela formação dos alunos em condição de deficiência.

A criança em condição de deficiência, à medida que suas dificuldades são assistidas e suas potencialidades valorizadas, esse estado passa a ser uma condição social momentânea. Os aspectos físicos e biológicos sempre estarão presentes, entretanto quando dada a oportunidade de superar seus limites, a deficiência é superada e valoriza-se a pessoa pelas suas condições de aprendizagem emancipando sua condição inferior a uma visão social erroneamente normalizante.

O ensino fadado ao fracasso deve ser superado por mecanismos de mudanças transformadoras de realidade e condição social. Educação não é mercadoria embora necessite de capital para sua consolidação.

A SD é uma característica das crianças participantes da pesquisa, embora existam características que as diferem das demais crianças as demais crianças também possuem características que as diferem das crianças com SD. Entretanto, existem características que as igualam. A condição de deficiência apresentada não pode ser fator determinado para fracassos e falta de aprendizagem. As crianças com SD necessitam de processos educativos que estimulem seu desenvolvimento para que possam, nas próximas etapas da educação básica, utilizarem-se dessas conquistas para ter condições significativas de aprendizagem. Por isso, os processos de ensino e aprendizagem devem ser bem organizados, planejados e fundamentados para que promova o desenvolvimento e aprendizagem.

Se os sistemas de ensino devem assegurar um ensino de qualidade e políticas públicas são criadas para mecanizar as leis educacionais por que ainda se discute e perpetua uma cultura escolar fragmentada, sucateada, obsoleta, sem recursos e com práticas educacionais justificadas pela falta disso e falta daquilo? A resposta está no cansaço pelas discussões incansáveis da necessidade de mudanças. Incansáveis pelo fato de estarmos há décadas buscando respostas para perguntas que já sabemos as respostas.

Por momentos penso que os processos educacionais que vem desde a integração escolar, inclusão escolar, educação inclusiva e tantos outros termos por vezes criam novamente uma escola especial no “ambiente democrático”. Uma escola especial imaginária sem muros,

portas e janelas físicas, mas com muros, portas e janelas criadas pelas barreiras atitudinais implícitas nas relações sociais inerentes aos processos educativos. Na EI os ambientes lúdicos proporcionam mediação e intervenção do professor itinerante enquanto os alunos brincam no ambiente, entretanto é necessário a busca de interação entre os pares para que o aluno seja, de fato, participante ativo dos processos educacionais.

Em um ambiente de educação para todos devemos considerar todo e qualquer tipo de procedimento de ensino que favoreça o desenvolvimento do aluno. No caso da SD, as crianças podem ter grandes avanços na socialização, na linguagem, no desenvolvimento físico e cognitivo através de métodos, técnicas que respondam às suas necessidades e evidenciem suas potencialidades. A condição de deficiência pode ser transitória a medida em que são construídos degraus nesse processo. O fato de existir limitações não significa que as crianças não se desenvolverão. Umas mais e outras menos, cada uma em seu ritmo, mas se não forem oferecidos caminhos a distância a percorrer será mais densa.

O apoio da família configura-se no elemento motriz dessa engrenagem que é construída no processo de desenvolvimento da criança com SD. A família imbrica com a escola, atendimento educacional especializado e comunidade o roteiro de interações que a criança tem ao longo de sua vida. Entretanto há de se considerar que escola, atendimento e educacional especializado e comunidade são momentos e espaços transitórios. Já a família é a composição sólida que deve garantir à criança um espaço de desenvolvimento sólido e salutar.

A pesquisa revelou que nem sempre a família é esse espaço e que ela também condiciona a presença da criança na escola e no AEE. Como a criança tem uma dependência de cuidados, a família é àquela que a leva e busca, alimenta, leva ao médico, cuida, orienta, ensina valores (os quais são tão importantes para a evolução da sociedade). O caso de Sara apresentado no estudo revela que a condição econômica menos favorecida oferece condições para a evasão escolar.

As políticas públicas para atendimento educacional de crianças em condição de deficiência existem, bem como verba e financiamentos para acessibilidade. Mesmo com essa verba a pesquisa evidenciou a dificuldade em se obter recursos e materiais pedagógicos para se trabalhar com os alunos. É ainda mais alarmante as professoras em suas colocações afirmar que o dinheiro para compra de materiais muitas vezes é proveniente de seus salários.

Outro ponto que dificultou a coleta de dados na observação durante a pesquisa, foi a ausência de Matheus e Sara na escola para realização das observações. Problemas de saúde

recorrentes resultaram em ausência do ambiente escolar e posterior evasão escolar da aluna Sara sem justificativas, além de perder o atendimento que era oferecido pela comunidade.

O ensino itinerante ideal seria aquele em que o professor conseguisse articular seu trabalho em prol do pleno desenvolvimento do aluno. O ideal seria o aluno como centro do processo educacional e articular a escola, família, comunidade e profissionais que atuam com a criança não só com SD como qualquer tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

A demanda de alunos aumenta, mas a oferta de professores qualificados para atuar na EE não segue o mesmo ritmo. A pesquisa contribuiu para identificar caminhos possíveis da EE na EI, embora com problemas e dificuldades, o professor está presente, mesmo que uma ou duas vezes na semana.

Para os próximos caminhos é necessário tecer projetos que apoiem a família para sanar dúvidas, angústias, anseios, informar, instruir e acima de tudo acolher para que os trabalhos dentro da escola se perpetuem. Além disso, é de suma importância a formação em serviço do professor do ensino regular, tempo para o planejamento e adaptações pedagógicas tanto individualmente como no coletivo. O aluno não é do professor itinerante, tampouco do cuidador, o aluno é da escola, é da gestão, dos demais professores, da equipe de apoio, da gestão municipal, da comunidade e da família. Quando se criam barreiras e empecilhos para a estada do aluno no ambiente escolar, se cria, também, um invólucro no aluno, gerado pelo preconceito, falta de conhecimento e de posicionamento frente às dificuldades.

Por fim, a EE é uma modalidade de ensino que é oferecida na EI e o ensino itinerante é condição, podendo ou não ocorrer nessa etapa escolar. As redes de ensino têm a autonomia para organizar como a EE será oferecida. Nesse sentido, não existe uma forma única instaurada no Brasil de como se trabalhar a modalidade de EE na EI. A presente pesquisa buscou descrever uma dentre tantas realidades existentes pelo país. Identificou desafios, entraves, superações, construção de práticas pedagógicas, olhares para a SD, necessidade de apoio ao professor do ensino regular para se trabalhar com a SD e acima de tudo indicou caminhos que deverão ser trilhados em futuras pesquisas. Como, por exemplo, quais são as percepções do professor do ensino regular em relação ao professor do ensino itinerante, quais são as dificuldades encontradas, quais são as percepções da gestão escolar em relação ao ensino itinerante e como os agentes escolares enxergam a EE na EI. O caminho está apenas no início.

Agora, é preciso criar uma rede de apoio para se construir uma EI com raízes profundas com equidade de oportunidades, com serviços de qualidade e remoção de barreiras no âmbito do preconceito, do estigma e da segregação.

Referências

ALVES, F. Características e aspectos clínicos. In: _____ **Para entender a síndrome de Down**. Rio de Janeiro. 2. Ed. – wak ED, 2011. p. 23-27

AMORIM, G. C. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil**: estudo de caso. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015

AMARAL, L. A. Conhecendo a Deficiência: em Companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995. 205 f.

AMUDE, A. M.; SILVA, G.B. Os jardins de infância: um estudo sobre a formação do ser humano a partir dos postulados de Friedrich Froebel. **Revista Teoria e Prática**, maio/ago, 2008. p. 168-172

ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. Interação social de crianças com síndrome de Down na educação infantil. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n.1, p. 31-46, , jan-abr, 2010.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004

BIANCHETTI, L. Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais. 3. ed. São Paulo:Cortez, 2001, 120 f.

BOCCARDI, D. **Programa de intervenção motora lúdica inclusiva: análise motora e social de casos específicos de deficiência mental, síndrome do x-frágil, síndrome de down e criança típica**. 2003. 169 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 2003.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília,DF, 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: 13 de julho de 1990. Lei nº 8.069.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro. 1996. Lei nº 9.394/96 artigo 59, incisos, IV e V.

_____. MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 1Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 3Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2,11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, n.177, 14 set, 2001a.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 9 de janeiro de 2001b. Lei nº 10.172.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 2013a

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à saúde. Departamento de Ações Programáticas estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com síndrome de Down**. 1. Ed., 1. Reimp.- Brasília, 2013b. 60p.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível em < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em agosto de 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 25 de junho de 2014. Lei nº 13.005. Disponível em < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> >. Acesso em Janeiro de 2017.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: **Diário Oficial da União**, 06 de julho. 2015a. Lei nº13.146. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > Acesso em janeiro de 2017.

_____. **Dados do censo escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Brasília, 2015b. Disponível em < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculadas-de-alunos-com-deficiencia> > Acesso em janeiro de 2017.

BRUNO, M. M.G.; MOTA, M. G. B. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 196p.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F.; Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 11 - n. 3 - p. 278-287 / set-dez 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 176 f.

CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: _____ **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12v.

CERISARA, A. B. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.** 2002, vol.23, n.80, p. 326-345, 2002.

CHAMBOULEYRON, R. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista**. In: Mary Del Priore (org). **História das crianças no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 55-83.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n.1, abr. 2007, p. 92-104.

COMIN, B. C. **Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com síndrome de Down**. 2013. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CORREA, P. M. MANZINI, E. J. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Rev. bras. educ. espec.**, vol.18, n.2, p. 213-230, 2012.

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, . 115-122, 2007.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n.2, mai/ago, 2014. p. 189-209

DEL PRIORE, M. **O cotidiano das crianças livres no Brasil entre a colônia e o império**. In: _____ (org). **História das crianças no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 86-106.

DENARI, F. E. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: MARTINS, S. E. S. O. ; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Orgs). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 13-22.

_____. F. E. Percorrendo trilhas, (re) interpretando o mundo: a formação docente para uma educação (mais) inclusiva. In: _____ (org). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

_____, F. E. De classes especiais a atendimento educacional especializado; a elegibilidade de alunos como foco. **Revista Diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 1, p. 7-115, 2014.

DENARI, F. E.; SIGOLO, S. R. R. L. **Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais**. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Org). **Educação Inclusiva: em foco a formação de professores**. Marília/Oficina Universitária São Paulo/Cultura Acadêmica, 2016.

DRAGO, R. Perspectivas inclusivas do bebê hidrocéfalo na educação infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, p. 199-209, 2010.

_____. R. **Inclusão na educação infantil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 153 p.

FROEBEL, F. **The education of man**. New York: Appleton, 1887. 292 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GRISANTE, P. C.; AIELLO, A. L. R. Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família com uma criança com Síndrome de Down. **Rev. bras. educ. espec.**, v.18, n.2, Abr.-Jun., 2012, p. 195-212.

HASCKEL, S. Gestão Democrática na Educação Infantil: tecendo a história da participação política dos professores nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2007. p. 139-162

JANUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed, Campinas: Autores associados, 2006. 243 p.

JOAQUIM. R. C. V. **A política de Educação Especial: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de campinas no período de 1989 a 2004**. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

KAUFMANN, J. D. A prática pedagógica para criança com síndrome de Down: estimulação essencial. In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos - SP: UFSCar, **Anais...**, 2016 p. 49743

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96, out, 2006, p. 797-818.

KUHLMAN JR., M. **Histórias da educação infantil brasileira**. *Rev. Bras. Educ.* 2000, n.14, p. 5-18.

LEITE, L. P. Educador Especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.10, n.2, p.131-142, Mai.-Ago. 2004.

LEME, L. M. R. **Informática como recurso pedagógico para a prática de uma professora de Educação Especial**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

LEME - ANUNCIACAO, L. M. R.; COSTA, M. P. R.; DENARI, F. E. Educação Infantil e Práticas Pedagógicas para o Aluno com Síndrome de Down: o Enfoque no Desenvolvimento Motor **Rev. bras. educ. espec.**, 2015, vol.21, n.2, pp. 229-244. ISSN 1980-5470

LEME - ANUNCIACÃO, L. M. R. O desafio da precocidade: relato de experiência. In: COSTA, M. P. R.; MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. **Altas habilidades/superdotação: pesquisa e experiência para educadores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. P. 183-199.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LOPES, I. A. . O processo de aquisição da escrita na educação infantil: possibilidades e barreiras à criança com deficiência intelectual. In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos - SP: UFSCar, **Anais...**, 2010 p. 7721 – 7734

LUIZ, F. M. R., NASCIMENTO, L. C. Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.18, n.1, p. 127-140, Jan.-Mar., 2012.

MANZINI, E. J. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. In: _____. **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2008. p.1-12

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio na navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p.15-30

MAZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC. Disponível em < https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf >. Acesso em janeiro de 2017.

MARTINS, M. F. A. ; OLIVEIRA JUNIOR, J. A. ; SILVA, D.A. ; OLIVEIRA . Educadores de educação infantil em Dourados/MS: avaliação do desempenho em um programa de formação continuada. In: I CONGRESSO DE PSICOLOGIA E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO: DIVERSIDADE, INTEGRAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, 2010, Londrina. **Anais...** p. 190-191.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil : história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 232 p.

MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PEREZ, M. C.A. Família e escola. In: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues. (Org.). **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva** (Volume 3 – A construção do projeto político pedagógico de uma escola inclusiva). 1ed.Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010, v. 2, p.231-274.

MIRANDA, M. J. C. ; DALLACQUA, M. J. C. ; HEREDERO, E. S. . Educação Infantil inclusiva: um estudo comparado sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências, no Brasil e na Espanha. In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos - SP: Ufscar, **Anais...**, 2010, p. 6463-6477.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 61-78

MOREIRA, M. H. B. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006.

NAPOLITANO, C. J. Direito fundamental à proteção e à integração social da pessoa com deficiência à luz do texto. In: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Olga Maria Piazzentin Rolim

Rodrigues. (Org.). **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva** (Volume 2 - Marcos Históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva). 1ed. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010, v. 2, p.81-109.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 55-125.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Teoria e Pesquisa**. In: _____. Desenvolvimento humano. Tradução. Daniel Bueno - 8. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 62-96.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR. Online, Campinas. N. 33, mar. 2009 p. 78-95 Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf > Acesso em Agosto de 2015.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n.1, p. 141-154, jan-abr, 2009.

PEREIRA, N. M. R.; BRACCIALLI, L. P.; SANKAKO, A. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com síndrome de Down. In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos - SP: UFSCar, **Anais...**, 2016, p. 49420.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Crianças com e sem síndrome de down: valores e crenças de pais e professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.13, n.3, p.429-446. Set.-Dez. 2007.

PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v.8,n.12, p. 11-25, jan/jun, 2012..

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, S.A. ; SALES, S. S. ; OLIVEIRA, R. V. Políticas públicas para educação especial na educação infantil no município de Serra- ES. In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos - SP: Ufscar, **Anais...** 2010, p. 8917 - 8931

RABELO, L. C. C.; SANTOS, R. T. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. **Anais...** Londrina, 2011, p. 1915-1924.

RAMOS, F. P. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: Mary Del Priore (org). História das crianças no Brasil. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 19-54.

ROCHA, M. M.; ALMEIDA, M. A. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Rev. bras. educ. espec.**. Marília, v. 14, n.2, p. 201-216 Maio/ Ago, 2008.

RODRIGUES, O. M. P. R. ; MARANHE E.A. . A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues. (Org.). **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva** (Volume

2 - Marcos Históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva). 1ed.Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010, v. 2, p. 11-52.

RIOS, J. M. H; MORAIS, J. M. FIGUEIREDO, N. L. **Apoio itinerante para a inclusão.** In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos - SP: Ufscar, **Anais...**, 2010 p. 726-741

ROOKE, M. I.; PEREIRA-SILVA, N. L. Indicativos de resiliência familiar em famílias de crianças com síndrome de Down. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 33, n. 1, p. 117-126, Mar. 2016 .

RUIZ, L. C. ; BATISTA, C. G. . O brincar em crianças com deficiência visual. In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial VI Encontro Nacional de pesquisadores da Educação Especial. São Carlos - SP: Ufscar, **Anais...**, 2010, p.3190 – 3206

SANTOS, A. P. M.; WEISS, S. L. I.; ALMEIDA, G. M. F. Avaliação e intervenção no desenvolvimento motor de uma criança com Síndrome de Down. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.16, n.1, p.19-30.jan./2010.abr. 2010.

SANTOS, L. M. **A política pública de educação do município de Manaus:** O atendimento educacional especializado na organização escolar. 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SÃO PAULO. **Normas para a formação de docentes em nível de especialização.** DELIBERAÇÃO CEE 112/2012. São Paulo: D.O. em 10/2/2012 - Seção I - Páginas 17-18

SCARANO, J. **Crianças esquecidas das Minas Gerais.** In: Mary Del Priore (org). História das crianças no Brasil. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 107-136.

SELMIKAITIS, J. D.; GOLDONI, N. I.; ZAFANI, M. D.; DELIBERATO, D. A construção de livro adaptado com recurso de comunicação suplementar e alternativa no ensino infantil. .

In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial VI Encontro Nacional de pesquisadores da Educação Especial. São Carlos - SP: Ufscar, **Anais...**, 2010 p. 4472 – 4488

SERAPOMPA, M. T.; MAIA, S. M. Acolhimento e inclusão: da clínica ao acolhimento escolar de um sujeito com síndrome de Down. **Distúrbios de Comunicação**, São Paulo, dez, . p. 313-322. 2006

SERÉS, A.; QUIÑONES, E.; CASALDÀLIGA, J.; CORRETGER, J. M.; TRIAS. K. **Síndrome de Down: de A a Z** – um guia prático sobre os aspectos médicos da síndrome de Down. Tradução: Camila Bazzoni de Medeiros. Campinas, SP: Saberes Editora, 2011. 290 p.

SILVA, R. R. **A educação escolar do surdo: minha experiência de professora itinerante da rede municipal de ensino de Campinas/SP**. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.373-394

SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, 2002, 6(2), p. 167-176.

SILVEIRA, L. V. Concepções e práticas inclusivas na Educação Infantil. In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos - SP: UFSCar, **Anais...**, 2010. p. 7474-7488.

SMEHA, L. N.; SEMINOTTI, N. Inclusão e síndrome de Down: um estudo das relações interpessoais entre colegas de escola. **Psicol. Argum.** 2008. Jan/mar. 26(52), p. 73-83.

SOUZA, P. M.; KARLA, R. A brincadeira do faz-de-conta na Educação Infantil e suas contribuições no desenvolvimento de crianças com deficiência visual. In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos - SP: UFSCar, **Anais...**, 2010

STELMACHUK, A.C.L. LEME-ANUNCIACÃO, L. M. R . **A participação de auxiliares de classe na inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação infantil** In: Maria da Piedade Resende da Costa; Rosemeire de Araújo Rangni. (Org.). Educação Especial na Educação Infantil: reflexões, informações e sugestões ao professor.. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, v. 1, p. 69-85.

TANAKA, E. D. O. Acessibilidade: um dos caminhos para auxiliar na inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2006, v.12, n.1, p.139-142

TARTUCI, D. ; SILVA, A. C. . Deficiência e Adaptações organizacionais na Educação Infantil. In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos - SP: UFSCar, **Anais...** 2010. p. 5229-5242

TRAVASSOS-RODRIGUEZ, F. **Síndrome de Down: da estimulação precoce do bebê ao acolhimento precoce da família**. 2007. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

TUNES, E.; PIANTINO, L. D. **Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...: O programa da Lurdinha**. – 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 160 p.

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

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. e Pesq.**, 2011, vol.37, n.4, p. 863-869

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Online)**, Brasília, v. 95, n. 239, 2014. Jan/abr. p. 139-151.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Silabo, 2009. 399 p.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, jan-mar, 2016.

VOIVODIC, M. A.; STORER, M. R. S. O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. **Psicologia: Teoria e Prática**. 2002, p. 31-40.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 171 p.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **O inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias**. São Paulo: Memnon, 2001. 300 p.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: BOOKMAN, 2001. 200 p.

Anexos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O processo inicial de escolarização de crianças com deficiência na educação infantil

Pesquisador: Livia Leme

Área Temática: Versão: 4

CAAE: 39445214.8.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.015.765

Data da Relatoria: 14/04/2015

Apresentação do Projeto:

O presente estudo propõe um estudo de caso em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo com cinco professores itinerantes da Educação Especial na Educação Infantil bem como seus alunos em condição de deficiência.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar a relação inicial entre professor itinerante de Educação Especial e aluno com deficiência na Educação Infantil bem como as práticas educativo-pedagógicas na promoção do atendimento educacional especializado (AEE) nessa etapa da escolarização

Objetivo Secundário:

Analisar as práticas sociais existentes nessa relação através de questionários para promover novas reflexões e literatura utilizando as etapas da pedagogia histórico crítica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O estudo não trará riscos à saúde dos participantes, porém medidas de cautela serão tomadas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.015.765

durante a etapa de observação. O projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Os responsáveis pelos participantes da pesquisa receberão um termo de consentimento livre e esclarecido com informações relacionadas à pesquisa. O estudo proposto não traz riscos à saúde dos participantes da pesquisa. Além disso, não causará danos nem físicos e psicológicos. Todas as medidas de segurança aos participantes serão tomadas, em todas as etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste. Por exemplo, ao praticar atividades lúdicas a sala de aula estará livre de mobiliário que os alunos possam esbarrar ou trombar, além de colocar tatames de E.V.A e almofadas para que o aluno não tenha contato direto com o chão amenizando possíveis quedas. O mobiliário para atividades que envolvem jogos lúdicos serão seguros e proporcionarão ao participante além de segurança acessibilidade às atividades. Sempre que os alunos demonstrarem cansaço o procedimento será interrompido e retomado em outro momento desde que ele esteja apto e disponível. Como o procedimento será realizado em uma sala de aula regular a mesma prática utilizada para o aluno com SD será também trabalhada com os demais alunos da sala de aula. O projeto será submetido ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos após a autorização da secretaria municipal de ensino onde o estudo será realizado. Os responsáveis pelo participante receberão um termo de consentimento livre e esclarecido contendo os pontos relevantes da pesquisa e a isenção de riscos à saúde. A pesquisa traz benefícios ao participante no âmbito educacional, pois se trata de avaliação e realização de práticas de ensino e aprendizagem para auxiliar no desenvolvimento do aluno. Os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento e no final do estudo os resultados serão apresentados à família dos participantes.

Benefícios:

O estudo proporcionará aos participantes constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas sendo possível transformações pedagógicas para atender aos alunos da educação especial. Os riscos e benefícios foram descritos.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.015.765

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, os riscos aos participantes foram descritos no TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados os seguintes documentos obrigatórios: folha de rosto assinada, autorização do responsável legal pelo local onde a pesquisa será realizada (carimbada e assinada), TCLE do participante, projeto de pesquisa e Informações básicas.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 08 de Abril de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro
Borra (Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Apêndices

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre - aluno

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa **O processo inicial de escolarização de crianças com deficiência na educação infantil**
2. O estudo justifica-se, pois, as pesquisas sobre inclusão na Educação Infantil de crianças com deficiência são escassas e precisam ser amplamente divulgadas para aumentar a divulgação de procedimentos de ensino que promovam reflexões nos diversos contextos em que esse público estiver presente. Os objetivos propostos são: Identificar a relação inicial entre professor itinerante de Educação Especial e aluno com deficiência na Educação Infantil bem como as práticas educativo-pedagógicas na promoção do atendimento educacional especializado (AEE) nessa etapa da escolarização. Analisar as práticas sociais existentes nessa relação através de questionários para promover novas reflexões e literatura utilizando as etapas da pedagogia histórico crítica.
3. Seu filho foi selecionado devido às características que a pesquisa necessita e sua participação não é obrigatória. Os objetivos deste estudo são: Identificar a relação inicial entre professor itinerante de Educação Especial e aluno com deficiência na Educação Infantil bem como as práticas educativo-pedagógicas na promoção do atendimento educacional especializado (AEE) nessa etapa da escolarização. Analisar as práticas sociais existentes nessa relação através de questionários para promover novas reflexões e literatura utilizando as etapas da pedagogia histórico crítica.
Seu filho participará nesta pesquisa nas observações das aulas do professor da educação especial.
4. O estudo não trará desconfortos ao seu filho e espera-se que ele tenha avanços no desenvolvimento para favorecer os processos de ensino e aprendizagem na escola. O estudo não trará riscos e todas as medidas de segurança serão tomadas para a segurança física e psicológica de seu filho. Sempre que ele demonstrar cansaço nas observações o procedimento será finalizado e retomado em outro momento. O estudo proposto não traz riscos à saúde dos participantes da pesquisa. Além disso, não causará danos nem físicos e psicológicos. Todas as medidas de segurança aos participantes serão tomadas, em todas as etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste. Por exemplo, ao praticar atividades lúdicas a sala de aula estará livre de mobiliário que os alunos possam esbarrar ou trombar, além de colocar tatames de E.V.A e almofadas para que o aluno não tenha contato direto com o chão amenizando possíveis quedas. O mobiliário para atividades que envolvem jogos lúdicos serão seguros e proporcionarão ao participante além de segurança acessibilidade às atividades. Sempre que os alunos demonstrarem cansaço o procedimento será interrompido e retomado em outro momento desde que ele esteja apto e disponível. Como o procedimento será realizado em uma sala de aula regular a mesma prática utilizada para o aluno com SD será também trabalhada com os demais alunos da sala de aula. O projeto será submetido ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos após a autorização da secretaria municipal de ensino onde o estudo será realizado. Esse termo ao participante contém os pontos relevantes da pesquisa e a isenção de riscos à saúde.
A pesquisa traz benefícios ao participante no âmbito educacional, pois se trata de avaliação e realização de práticas de ensino e aprendizagem para auxiliar no desenvolvimento do aluno.

Os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento e no final do estudo os resultados serão apresentados à família dos participantes.

5. Vocês poderão participar da pesquisa como colaboradores de informações além de poderem estar presentes nas observações. A responsável pela pesquisa é a pesquisadora (dados descritos no final).
6. Todo e qualquer tipo de esclarecimento será apresentado à vocês em qualquer momento da pesquisa.
7. Vocês terão liberdade em recusar a participação de seu filho ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu filho. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
8. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa *

Assinatura dos responsáveis

Apêndice 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido - Professor

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O processo inicial de escolarização de crianças com deficiência na educação infantil**
2. O estudo justifica-se, pois as pesquisas sobre inclusão na Educação Infantil de crianças com deficiência são escassas e precisam ser amplamente divulgadas para aumentar a divulgação de procedimentos de ensino que promovam reflexões nos diversos contextos em que esse público estiver presente. Os objetivos propostos são Identificar a relação inicial entre professor itinerante de Educação Especial e aluno com deficiência na Educação Infantil bem como as práticas educativo-pedagógicas na promoção do atendimento educacional especializado (AEE) nessa etapa da escolarização. Analisar as práticas sociais existentes nessa relação através de questionários para promover novas reflexões e literatura utilizando as etapas da pedagogia histórico crítica.
3. Você foi selecionado devido às características que a pesquisa necessita e sua participação não é obrigatória. Os objetivos deste estudo são Identificar a relação inicial entre professor itinerante de Educação Especial e aluno com deficiência na Educação Infantil bem como as práticas educativo-pedagógicas na promoção do atendimento educacional especializado (AEE) nessa etapa da escolarização. Analisar as práticas sociais existentes nessa relação através de questionários para promover novas reflexões e literatura utilizando as etapas da pedagogia histórico crítica.
Você participará nesta pesquisa nas observações de suas aulas e nos encontros presenciais com todos os professores da educação especial participantes da pesquisa.
4. O estudo não trará desconfortos e espera-se que os alunos tenham avanços no desenvolvimento para favorecer os processos de ensino e aprendizagem na escola bem como seu desenvolvimento profissional. O estudo não trará riscos e todas as medidas de segurança serão tomadas para a segurança física e psicológica de todos os participantes. Sempre que ele demonstrar cansaço nas observações o procedimento será finalizado e retomado em outro momento. A pesquisa traz benefícios ao participante no âmbito educacional, pois se trata de avaliação e realização de práticas de ensino e aprendizagem para auxiliar no desenvolvimento do aluno. Sempre que demonstrarem cansaço nas observações o procedimento será finalizado e retomado em outro momento. Como mencionado, o estudo proposto não traz riscos à saúde dos participantes da pesquisa. Além disso, não causará danos nem físicos e psicológicos. Todas as medidas de segurança aos participantes serão tomadas, em todas as etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste. Por exemplo, ao praticar atividades lúdicas a sala de aula estará livre de mobiliário que os alunos possam esbarrar ou trombar, além de colocar tatames de E.V.A e almofadas para que o aluno não tenha contato direto com o chão amenizando possíveis quedas. O mobiliário para atividades que envolvem jogos lúdicos serão seguros e proporcionarão ao participante além de segurança acessibilidade às atividades. Sempre que os alunos demonstrarem cansaço o procedimento será interrompido e retomado em outro momento desde que ele esteja apto e disponível. Como o procedimento será realizado em uma sala de aula regular a mesma prática utilizada para o aluno com SD será também trabalhada com os demais alunos da sala de aula. O projeto será submetido ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos após a autorização da secretaria municipal de ensino onde o estudo será realizado. Esse

termo ao participante contém os pontos relevantes da pesquisa e a isenção de riscos à saúde. A pesquisa traz benefícios ao participante no âmbito educacional, pois se trata de avaliação e realização de práticas de ensino e aprendizagem para auxiliar no desenvolvimento do aluno. Os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento e no final do estudo os resultados serão apresentados aos participantes.

5. A responsável pela pesquisa é a pesquisadora (dados descritos no final).
6. Todo e qualquer tipo de esclarecimento será apresentado à vocês em qualquer momento da pesquisa. Após questionário inicial, intervenções e questionário final os dados serão apresentados à vocês.
7. Você terá a liberdade em recusar a participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
8. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa *

Assinatura dos responsáveis

Apêndice 3 – Roteiro de entrevista

O roteiro de entrevista consiste em perguntas abertas.

Nome e formação do professor itinerante

1. Quantas escolas são favorecidas com o trabalho da itinerância?
2. Como é o trabalho entre professor de sala de aula e o professor itinerante?
3. Quais são os pontos positivos do trabalho da itinerância?
4. Quais são os pontos negativos do trabalho da itinerância?
5. Como você avalia a ação do professor itinerante na prática em Educação Especial na Educação Infantil?
6. Como é o espaço físico? Ele favorece o trabalho com o aluno?
7. Como é a disponibilização dos materiais para a prática pedagógica?
8. Como funciona o processo de encaminhamento em relação à criança que ingressa na educação básica?

Apêndice 4 – Carta de apresentação

Carta de solicitação

*Prezada Sra.
Secretária Municipal da Educação*

Os alunos e professores da Educação Especial da Educação Infantil da rede municipal de ensino de XXXXXXXX estão sendo convidados para participar da pesquisa **O processo inicial de escolarização de crianças com deficiência na Educação Infantil.**

A responsável pela pesquisa será a Prof^ª Ms. Livia Maria Ribeiro Leme Anunciação, aluna regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar com orientação da Prof^ª Dr^ª Fátima Elisabeth Denari

O Procedimento será realizado durante o ano de 2015 (março a dezembro).

O estudo justifica-se, pois as pesquisas sobre o processo de escolarização de crianças com deficiência e inclusão na Educação Infantil são escassas e precisam ser amplamente divulgadas para aumentar a divulgação de procedimentos de ensino que promovam reflexões nos diversos contextos em que esse público estiver presente. Os objetivos propostos são Identificar a relação inicial entre professor itinerante de Educação Especial e aluno com deficiência na Educação Infantil bem como as práticas educativo-pedagógicas na promoção do atendimento educacional especializado (AEE) nessa etapa da escolarização. Analisar as práticas sociais existentes nessa relação através de questionários para promover novas reflexões e literatura utilizando as etapas da pedagogia histórico crítica.

O público-alvo foi selecionado devido às características que a pesquisa necessita e sua participação não é obrigatória..

O professores participantes participarão de momentos de observação da prática e um processo de formação em serviço com cinco encontros no decorrer do ano. Os alunos serão apenas observados durante os atendimentos dos professores.

O projeto de pesquisa passará pelo **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br**

Desde já agradeço a disponibilidade para o desenvolvimento da pesquisa.

, 2 de dezembro de 2014

Prof^ª Ms. Livia Maria Ribeiro Leme Anunciação