

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO – APE: PARADIGMAS CONSERVADORES E INOVADORES DA EDUCAÇÃO

Kely-Anee de Oliveira Nascimento
(Graduanda de Pedagogia/UFPI)
Patrícia Sara Lopes Melo
(Mestranda em Educação/PPGED-UFPI)

Resumo

O presente artigo sintetiza parcialmente o conteúdo de uma pesquisa que se encontra em andamento, que tem como objetivo geral investigar a prática pedagógica do professor de APE em escolas da rede pública municipal de Teresina-PI, no contexto dos paradigmas educacionais. Para tanto, consideramos necessário recorrer aos aportes teóricos que fundamentam as discussões, em que podemos citar alguns dos autores utilizados: Bardin (2000), Franco (2006), Behrens (2010) e Moraes (1997). Devido às particularidades do nosso objeto de estudo a pesquisa está sendo realizada seguindo uma abordagem caracterizada na modalidade qualitativa, que conta com recurso de produção de dados a realização de entrevistas e a observação da prática do professor de APE. Com base nisso, a análise de conteúdo foi a responsável pela categorização dos dados, orientados por Bardin (2000). Nessa perspectiva, a análise dos dados produzidos encontra-se em andamento, mas já revelam as primeiras conclusões, referentes às deficiências no apoio de material didático-pedagógico e o distanciamento entre o real e o legal. O desdobramento deste estudo apresenta discussões teóricas, metodológicas e empíricas sobre a prática pedagógica, situando o contexto local de produção dos dados, bem como a consideração das disposições legais. Como forma de organização, o estudo foi estruturado seguindo a contextualização de prática pedagógica, os paradigmas educacionais, as orientações sobre o APE, e a análise da prática deste professor. Portanto, acreditamos que essa pesquisa se apresenta como referência para permanentes discussões em torno da formação e prática profissional.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Paradigmas Educacionais. APE.

Introdução

O presente estudo objetiva investigar a prática pedagógica dos professores das salas de Apoio Pedagógico Especializado – APE, situados nos paradigmas educacionais, sejam eles conservadores e/ou inovadores. Desenvolvendo uma discussão a partir do referencial teórico especializado e da legislação vigente sobre a orientação das salas de APE, tendo em vista o atendimento das exigências sociais e pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem e o que propõe os referenciais do APE estabelecidos pelo Ministério da Educação - MEC e pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC.

A necessidade de investigar esse tema emergiu de algumas inquietações experienciadas enquanto pedagoga em formação, através de estágios curriculares e extra-curriculares em instituições que oferecem tal modalidade de ensino. Esse interesse foi

ampliado mediante discussões teórico-práticas sobre a atividade realizada e a determinação legal. Isso possibilitou conhecer que a educação passou por um longo processo de mudança, o qual a prática pedagógica do professor teve que se adequar as novas necessidades sociais.

O processo de transição da Pedagogia Tradicional a Pedagogia Construtivista foi demorado, que perdura até os dias atuais a discussão da utilização ou não de valores tradicionais no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, aspectos construtivistas têm sido disseminados, principalmente durante a formação dos professores.

Este trabalho está organizado em quatro eixos discursivos orientados pelas seguintes temáticas: Contextualizando prática pedagógica; paradigmas educacionais; orientações sobre o APE e análise dos dados da pesquisa coletados até o momento.

Contextualizando Prática Pedagógica

Diante do processo de globalização, e acompanhando as mudanças econômicas e sociais, que compreende os conhecimentos, informações e tecnologias, a educação se vê, de certa forma, obrigada a fazer frente a essas inovações. Por isso vemos com mais frequência as propostas de reforma educativa, que visam contemplar as transformações socioeducativas. Em virtude disso, cabe aos interessados pela educação tentar reconhecer e refletir acerca das ideologias implícitas que fundamentam essas práticas. Já que, as mudanças educacionais vão além dessa dimensão.

Em face dessa realidade somos instigados a recorrer a conhecimentos diversificados que nos auxiliem na interpretação da efetivação da ação docente. E esse desvelamento deve ser feito a luz de entendimentos e conceitos teóricos, que permitem a reflexão crítica das ações educativas. Assim, nos fundamentamos na seguinte afirmação, no que diz respeito à mobilização de saberes pedagógicos na atividade docente:

Para se acreditar que os saberes pedagógicos podem e devem existir é preciso verificar inicialmente que, prática educativa e prática pedagógica, são instâncias complementares, mas não sinônimas. A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica; existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (práxis), intencional, relevante será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos (FRANCO, 2006 p. 31).

A proposição anterior vem expor a necessidade do entendimento teórico que diferencia termos educacionais geralmente tratados como sinônimos, que na verdade são complementares na práxis pedagógica. Isso nos possibilita afirmar que a prática pedagógica

está além da ação docente. Entretanto, os saberes pedagógicos fundamentam sua construção a partir da prática cotidiana organizadas pela articulação entre a reflexão e ação.

Podemos evidenciar que a dinâmica social repercute seus efeitos na prática pedagógica a partir do estabelecimento de novas exigências na formação profissional. Porém, não basta aceitar essas mudanças e acomodar suas atividades, é necessário entendimento crítico, de modo que essa formação contemple o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, críticos e reflexivos, para além de uma ação técnica reprodutora. Nessa perspectiva, atentos as implicações políticas, Franco (2006 p. 33) diz: “Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente que produz saberes precisa ser epistemologicamente assumida e isso se faz pelo seu exercício enquanto práxis [...]”

A articulação teórico-prática reflexiva se distancia da ação mecânica, o qual a mera reprodução do fazer não auxilia na produção e mobilização de saberes pedagógicos. Por isso destacamos que a prática pedagógica é mais ampla do que a prática docente, porém complementares, tendo em vista a constituição da práxis.

Paradigmas Conservadores e Inovadores da Educação

A prática pedagógica que o professor realiza no cotidiano de sala de aula, está permeada de valores ideológicos exigidos pela sociedade e cobrados ao sistema educacional, visando à formação do cidadão. Além dos valores ideológicos que compõe a sociedade, há também os paradigmas, que são modelos e padrões que orientam e explicam as atividades realizadas pelo ser humano.

Durante os séculos XIX e parte do século XX, o paradigma que prevaleceu na sociedade foi o Newtoniano-cartesiano, proposto por Isaac Newton. Segundo Moraes (1997), este modelo baseava-se na racionalidade, objetividade das coisas, além da visão mecanicista de mundo, considerado estático e imutável. Essa visão racional dos fatos fragmentou e uniformizou a Ciência, originando um pensamento reducionista, o que ocasionou a fragmentação do saber.

A globalização que se expandiu durante o século XX trouxe a necessidade de repensar o paradigma atuante e suas implicações na sociedade. Como o ser humano está em constante mudança, estas acabam refletindo nos valores que o homem exige de si próprio e da sociedade. Logo, os paradigmas também se modificam visando atingir os interesses sociais.

No que diz respeito aos paradigmas conservadores, Behrens (2010) destaca a reprodução, a memorização e a repetição do conhecimento, como as principais características do paradigma conservador, em que o mesmo está fragmentado em: paradigma tradicional, paradigma escolanovista e paradigma tecnicista.

O paradigma tradicional é aquele que tem como educação formal a instituição escolar, responsável pela formação de cidadãos e onde prevalece a disciplina, rigidez e obediência. O professor, sujeito autoritário e detentor do saber, transmite o conhecimento pronto, cabendo ao aluno apenas recebê-lo passivamente sem nenhum tipo de questionamento. A metodologia de ensino é centralizada na cópia e em aulas expositivas puramente teóricas. Behrens (2010, p. 43) evidencia que o paradigma tradicional é: “Referendada por uma visão cartesiana, a metodologia fundamenta-se e quatro pilares: escute, leia, decore e repita”. Percebemos que a prática tradicional apenas reproduz o conhecimento que o aluno de maneira passiva e sem críticas deverá se apropriar.

Já o paradigma escolanovista, surgiu no Brasil na década de 1930, opondo-se à abordagem tradicional. Essa perspectiva apresentava a importância dos fatores biológicos e psicológicos do sujeito, fato até então desconsiderado. Assim, o aluno passou a ser visto como sujeito individual, mas que deveria interagir com os demais alunos.

O paradigma tecnicista fundamenta-se no positivismo, que valoriza a racionalidade e a objetividade da educação. A prática do professor está direcionada apenas para a técnica, prevalecendo a reprodução do conhecimento, sendo que a escola prepara o aluno segundo a disciplina e a ordem. Nessa abordagem, o professor é o responsável por moldar o aluno de acordo com as necessidades sociais. Portanto, a sua ação baseia-se na técnica, mecânica, cópia, premiações e punições. A divisão do planejamento escolar em conteúdos, métodos, objetivos, recursos e avaliação foi proposta desse paradigma.

Diferente dos paradigmas conservadores se apresentam os paradigmas inovadores, decorrentes da necessidade em superar os aspectos tradicionais, implicados pelo advento da globalização. Os paradigmas inovadores tem como eixo central a produção do conhecimento. Neste caso, a prática do professor deve estar orientada para a construção do conhecimento, fazendo com que o discente seja um sujeito ativo, capaz de refletir, criticar e agir perante as aprendizagens. A prática pedagógica leva a formação deste sujeito autônomo. Tais proposições nos faz referenciar Behrens (2010) ao citar três abordagens para os paradigmas inovadores, são eles: Abordagem sistêmica, abordagem progressista e a abordagem do ensino com pesquisa.

Referenciando a abordagem sistêmica, que visa superar a visão de mundo fragmentado, que predominou durante o paradigma Newtoniano – Cartesiano, o homem é um ser completo, com desejos, sentimentos, cognição e a abordagem sistêmica procura enfatizar o todo do ser humano, integrando razão e sentimento. Assim, “[...]educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intelectual e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo” (Cardoso, 1995, p. 53 *apud* Behrens, 2005, p. 62). A prática pedagógica do professor deve instigar o aluno a ser capaz de pensar e produzir seu conhecimento, considerando-o como sujeito integral.

Cabe ao professor pensar em uma prática que veja o aluno como indivíduo que pensa, que sente, e que é capaz de criar e desenvolver suas aprendizagens, respeitando o tempo e a individualidade de cada um. É trabalhar com a cognição, afetividade, físico, levando o aluno a produzir o conhecimento e a autonomia.

Orientações Para o APE:

Manual do Ministério da Educação – MEC

O APE consiste numa modalidade de atendimento educacional, voltado para alunos da rede regular de ensino, que apresentam dificuldades de aprendizagem, não se tratando de um reforço escolar. Essa particularidade sugere o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem do discente, seja na forma individual e/ou coletiva, considerando as necessidades dos mesmos, motivando-os e interferindo no seu desenvolvimento.

As salas de APE propostas aos alunos com dificuldade de aprendizagem acabam sendo vistas como locais destinados a aqueles que não conseguem aprender e por isso fracassam. Essa concepção necessita ser modificada, mediante práticas motivadoras e acolhedoras, por parte do sistema de ensino e, conseqüentemente, do profissional docente. Seguindo essa postura, o direcionamento dos alunos para as salas de APE requer do professor da classe regular atenção/preparo, por meio de atividades diagnósticas e aportes teóricos, que o auxilie na identificação dos alunos para o referido atendimento, levando em conta aspectos físicos, afetivos e cognitivos.

Compreendendo que as salas de APE são um complemento do ensino regular para os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, o seu encaminhamento deve acontecer no início do período letivo, conferindo ao professor da classe regular o uso de estratégias na identificação de casos que necessitam de acompanhamento, sendo que:

O instrumento de avaliação pode ser construído pela equipe pedagógica da escola, sugerindo-se que contenha itens relativos ao desenvolvimento, nos aspectos sensoriais, intelectuais, de socialização afetivo-emocionais, dentre outros. A análise dos dados registrados pelo professor deve ser de natureza qualitativa (BRASIL, 1994 p. 44).

Os resultados das avaliações devem ser comunicados nas reuniões pedagógicas para que as devidas medidas possam ser tomadas. Brasil (1994) ainda orienta outras formas de organização das salas de APE, no que diz respeito ao horário que o aluno deverá frequentar as salas, que deve ser inverso ao horário da aula na classe regular. Essa frequência leva em consideração a necessidade do aluno, podendo ser acompanhado de duas a três vezes por semana de maneira individual e/ou em grupos de até cinco crianças, com duração em torno de seis horas semanais.

O acompanhamento desenvolvido no APE deve ser constante, feito com o apoio dos professores da classe regular, dos pais e da escola em geral. Com vistas a otimização dos resultados, deve ocorrer encontros frequentes com os pais dos alunos, de modo a orientá-los na aprendizagem dos filhos, esclarecendo que as salas APE funcionam não como reforço, mas como um acompanhamento dos alunos, que nas classes regulares encontram-se com dificuldades de aprendizagem.

Manual da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC

Esta modalidade foi implantada pela SEMEC no ano de 1994 objetivando atender prioritariamente a alunos do 3º ano do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente quanto à alfabetização. Atualmente essa modalidade é planejada pela Divisão de Educação Inclusiva da SEMEC.

O Manual para o APE da SEMEC orienta aos professores que o atendimento dessas salas, deve ser destinado a alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que não possuem deficiências (SEMEC, 2012). Quanto à organização das salas, o manual aponta que estas devem receber no máximo sete alunos, sendo que o atendimento deverá ocorrer em turno distinto das aulas regulares, com carga horária de vinte horas por turno. O professor deverá acompanhar 28 alunos, em grupos de sete por duas a três vezes na semana, dependendo das necessidades dos alunos, com carga horária de quatro a seis horas de atividades, enfatizando a leitura e a escrita.

Durante todo o período letivo o professor poderá liberar e receber os alunos conforme as necessidades de aprendizagem. O planejamento e acompanhamento das atividades são

realizados pela Divisão de Educação Inclusiva e pela equipe de Superintendentes da SEMEC, que fazem visitas às escolas, buscando orientar o professor no que for preciso para a execução do trabalho.

Conforme o manual, o acompanhamento dos alunos é mediante o preenchimento de fichas. Ao todo são cinco: Questionário de observação e encaminhamento do aluno ao APE preenchido pelo professor da classe regular; relatório descritivo da avaliação e acompanhamento, ou seja, uma avaliação diagnóstica; acompanhamento bimestral quanto a evolução na escrita e leitura; demonstrativo dos resultados finais pela Divisão de Educação Inclusiva e o demonstrativo dos resultados finais com o total de alunos alfabetizados desligados do projeto (SEMEC, 2012).

A realização das atividades, citadas anteriormente, se configura como uma orientação no desenvolvimento das atividades em salas de APE. Entretanto, isso não significa que o profissional docente está limitado a essa proposta, pois o mesmo consciente de seu papel é capaz de realizar uma prática inovadora e fundamentada. Portanto, apenas um trabalho conjunto entre a Divisão de Educação Inclusiva, Superintendentes e a comunidade escolar é que podemos almejar a superação dos limites enfrentados na consolidação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Enfoque teórico-metodológico da pesquisa

O estudo é realizado através de uma pesquisa de campo, seguindo uma abordagem caracterizada na modalidade qualitativa, diante de uma natureza complexa de estudo. Elencamos esse tipo de modalidade, devido ao fato de ter como objetivo central investigar a prática pedagógica dos professores das salas de APE, situando os paradigmas educacionais. A respeito da abordagem qualitativa descritiva Gil (2002, p. 24) faz a seguinte consideração: “[...] algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendem determinar a natureza dessa relação e proporcionam uma nova visão do problema”.

Para análise da realidade estamos utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002), auxiliando na categorização dos dados, na perspectiva de descrição e inferência dos dados obtidos junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa. A respeito da abordagem qualitativa, Bardin (2000, p. 115) destaca a seguinte consideração: “[...] é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência

precisa [...]”, com vistas a propor que o analista da pesquisa compreenda a significação da mensagem.

Com o intuito de contemplar a dimensão documental, temos como base o Manual do MEC e da SEMEC, referentes às orientações dessa modalidade de ensino, fazendo um paralelo da realidade relatada pelas participantes, bem como a sua formação e as definições de suas práticas.

Destacamos que o APE não é uma modalidade presente em todas as escolas da rede pública municipal de Teresina, mediante essa informação nossa pesquisa se realiza em duas escolas, em que cada instituição possui apenas uma turma de APE e, conseqüentemente, uma professora. Assim, a pesquisa conta com duas professoras, formadas em pedagogia e efetivas do quadro funcional da Secretária de Educação. O critério básico para seleção das participantes foi elas estarem atuando em salas de APE e o interesse em colaborar com o estudo. A partir da aceitação iniciamos a pesquisa de campo. Primeiramente, a visita ao campo ocorreu por um contato informal com as participantes. Feito isso, apresentamos a proposta da pesquisa em estudo, para que em seguida pudéssemos realizar uma entrevista semi-estruturada. O segundo momento é compreendido pela observação da prática pedagógica das professoras. Ressaltamos que preservaremos o anonimato das mesmas, que são identificadas com o código A seguido de uma numeração.

Considerações sobre o cotidiano em sala de APE

Levando em conta os dados obtidos até o momento apresentamos uma breve caracterização das professoras e de seus relatos. A participante A1 é graduada em Pedagogia há 12 anos, e trabalha na sala de APE há seis anos. Segundo a professora:

O direcionamento da criança ao APE é solicitado pelo professor da classe regular mediante o preenchimento de uma ficha de acompanhamento psicopedagógico, que analisa os aspectos pedagógicos e psicopedagógicos da criança. A escola atende os alunos do 2º, 3º, 4º e 5º ano nas salas de APE. Após o encaminhamento dos alunos, a coordenação realiza um cronograma para estes alunos, no qual apresenta os dias da semana e o horário que o aluno irá para o APE, vale ressaltar que o horário não é inverso ao das aulas na classe regular (A1).

A professora no seu relato chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento do APE não ocorre em um horário inverso à aula regular do aluno, como orientado pelo manual do MEC. Consideramos que isso acarrete outras deficiências na aprendizagem, por conta que o aluno, acaba por não acompanhar todas as atividades de sua turma regular, conferida ao

desenvolvimento das habilidades do seu nível escolar. A mesma ainda revela a ocorrência de alunos do 2º ao 5º ano nas salas de APE, sendo que as orientações disponibilizadas no manual da SEMEC, essa classe destina-se preferencialmente a alunos do 3º ano. Isso expõe a continuidade da dificuldade que perdura até o último ano do ensino fundamental menor. Ainda sobre a questão da seleção dos alunos para o APE, a outra participante esclarece que:

Os alunos encaminhados para a sala de APE são aqueles que geralmente não estão alfabetizados e por isso não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais alunos da classe regular (A2).

Neste caso, a professora do APE realiza um relatório de avaliação que busca identificar as habilidades cognitivas relativas à leitura, produção textual, interpretação, reconhecimento de gêneros, atenção, bem como alguns problemas matemáticos. Entendemos que essa responsabilidade em identificar os alunos que necessitam de acompanhamento deve ser feita de forma consciente, exigindo do profissional uma postura crítica e fundamentada para realizar tal decisão.

No entendimento de que uma modalidade nessa particularidade que objetiva contribuir na superação de dificuldades no processo de ensino aprendizagem requer a utilização de recurso e estratégias motivadoras, que estejam além da condição do aluno em salas regulares. Sobre isso as participantes relatam:

Os recursos mais utilizados são livros, atividades mimeografadas, alguns jogos matemáticos são utilizados dependendo da atividade trabalhada, assim como alfabetos móveis. A formação de palavras e a produção de textos [...] (A1).

Geralmente o trabalho com o aluno na sala de APE acontece durante todo o período letivo, todavia, quando o professor vê a melhoria do aluno, este pode ser dispensado das aulas cedendo lugar a outro aluno que esteja precisando de apoio. Mas, às vezes nossa atividade é comprometida pela falta de acompanhamento dos pais e até mesmo pelo pouco tempo na semana do aluno na sala de APE, sem contar a desvalorização do profissional que é cobrado para mostrar resultados [...] (A2)

A participante A1 destaca que o sistema de ensino disponibiliza recursos para o desenvolvimento da prática, mas a referida participante focaliza sua ação no processo de escrita. Já a participante A2 relata alguns limites no desenvolvimento do programa, quanto ao distanciamento do que determina a proposta do MEC, no que diz respeito a realização dessa modalidade no turno oposto ao da classe regular que o aluno frequenta. A mesma ainda destaca a falta de apoio dos pais no processo de ensino-aprendizagem, acarretando ao profissional toda a responsabilidade desse processo.

Entendemos que a prática das participantes necessitam superar os aspectos técnicos do processo de ensino-aprendizagem realizando ações críticas que visem a efetivação da práxis pedagógica, por intermédio da mobilização de saberes.

Considerações Finais

O presente estudo traz como objetivo geral investigar a prática pedagógica do professor do APE, segundo os paradigmas educacionais. Essa proposta nos permitiu compreender a existência de um distanciamento entre o legal e o real. Podemos, ainda observar com relação aos dados já coletados da pesquisa, a importância das salas de APE para a educação e alfabetização dos alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, bem como a necessidade do professor estar preparado para trabalhar com uma prática diferenciada e que atenda aos interesses e necessidades desses alunos.

O manual do MEC e da SEMEC propõe que o trabalho seja desenvolvido em horário diferenciado da classe regular, constatamos que as aulas do APE acontecem no mesmo turno da aula regular, o que poderá ocasionar outras dificuldades de aprendizagem. O trabalho deve ser organizado utilizando diversos recursos pedagógicos, visando trabalhar a criança como um todo, ou seja, os aspectos cognitivo, afetivo e motor. As aulas observadas até o momento são de caráter expositivo, com alunos de distintas idades e com dificuldades diferenciadas.

A falta de recursos didáticos especializados e de inovações didáticas por parte do professor para as salas de APE são outros limites encontrados nessa modalidade. Observamos apenas a utilização de alguns jogos matemáticos e letras móveis como recurso. Porém, entendemos que para o desenvolvimento de uma prática diferenciada são necessários utilizar materiais que estimulem a criatividade e reflexão do aluno.

O distanciamento entre escola e a família infelizmente ainda é uma realidade evidenciada pelas professoras. Os pais entregam a responsabilidade da educação dos filhos apenas para a escola, e acabam esquecendo o relevante papel que possuem para a aprendizagem dos mesmos.

Consideramos que o professor da classe regular, o professor de APE, escola e a família desenvolvam propostas de trabalho conjunto para identificar e trabalhar em cima das dificuldades dos alunos, só assim poderão superar as dificuldades de aprendizagem. Assim, é pertinente a implantação de políticas públicas e apoio à melhoria das condições de auxílio à prática do professor.

Em vista do exposto, constatamos que ainda são inúmeras as dificuldades a serem enfrentadas pelos professores no âmbito da realidade escolar, no que diz respeito ao apoio pedagógico e social. Entretanto, estes profissionais precisam ultrapassar a linha do discurso referente a sua prática, desenvolvendo ações motivadoras. Portanto, temos a intenção de contribuir com a permanente discussão sobre prática pedagógica, buscando identificar e superar limites presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico**. Brasília: MEC / SEECP, 1994. 56p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos e práticas docente. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro (Org.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife. **ENDIPE**, 2006, P. 27-49.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SEMEC. **Elementos organizacionais do A.P.E na rede pública municipal de ensino**. Prefeitura Municipal de Teresina: Teresina, 2012.