

OS SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Kely-Anee de Oliveira Nascimento¹

Michael Gabriel Duarte Moraes²

Sabrina Cirqueira de Sousa³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender os saberes e práticas que o Coordenador Pedagógico mobiliza no sentido de garantir a inclusão no contexto de uma escola filantrópica. Neste novo cenário educacional estamos vivenciando muitas transformações na realidade cotidiana da escola, uma delas está relacionada à inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais. Diante disto, problematizamos: quais saberes e práticas o Coordenador Pedagógico mobiliza em relação às atividades inclusivas no que se refere ao planejamento e operacionalização de salas de Apoio Educacional Especializado (AEE). Elaboramos esta pesquisa numa escola de contexto educacional filantrópico, tratando-se de uma pesquisa Etnográfica (ANGROSINO, 2009; FRITZEN, 2012; MACEDO, 2012) tendo como base teórica a Etnometodologia (COULON, 1995). Como instrumento de coleta e análise de dados fizemos uma entrevista com o Coordenador Pedagógico da instituição escolar do estudo. Podemos compreender que o Coordenador Pedagógico enquanto agente articulador e mediador do processo educativo é o principal responsável pelas atividades inclusivas, contudo não é o único, pois na escola os educadores não atuam de forma isolada, sendo necessário o papel coletivo de todos os atores sociais das práticas inclusivas, que incluem principalmente: Coordenação Pedagógica, Serviço de Psicologia, Professor da sala de AEE, Professor da classe regular, Acompanhante Pedagógico, pais e/ou responsáveis.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. AEE. Coordenação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

As transformações que estão ocorrendo nas últimas décadas nos aspectos sociais, político, econômico e cultural afetam as relações sociais cotidianas que os homens estabelecem uns com os outros. Tais transformações modificam o perfil das instituições sociais, incluindo a educativa, que gera impacto na atuação do professor que passou a desenvolver novas competências e habilidades para atender a tais exigências sociais quanto à formação dos cidadãos.

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Piauí – UFPI, Professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e da Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI, kelyoliveira@hotmail.com.

² Graduando em Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI, michaeltgabriel1974@hotmail.com;

³ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI, sabrinallas3@gmail.com.

A Inclusão Escolar se configura num aspecto de inserção da diversidade no cotidiano da instituição escola, tendo em vista que a pessoa com necessidades especiais possui direitos e precisa tê-los atendidos em todas as instâncias, incluindo aí a esfera educativa, em salas de aula regular e em salas de apoio educacional especializado, para que possa desenvolver-se plenamente e ter a aprendizagem integral garantida.

Por Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/1996) em seu Art. 58 afirma que se trata de uma: “(...) 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 reitera que quando houver necessidade, tais escolas deverão contar com serviços de apoio especializado para atender as especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Apoio Educacional Especializado (AEE) consiste na modalidade de atendimento educativo desenvolvida no ensino regular que tem como intuito atender educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a fim de contribuir com o desenvolvimento de sua aprendizagem através de um atendimento individualizado no contra turno do período regular de aulas do educando.

O coordenador pedagógico como gestor das atividades pedagógicas no espaço escolar precisa articular suas práticas as atividades específicas das salas de AEE, acompanhando junto com o setor de Psicologia, as práticas desenvolvidas pelo professor de AEE, acompanhantes pedagógicos (quando houver), professor da sala de aula regular e mantendo contato direto com os pais e/ou responsáveis destes educandos.

A partir desta compreensão realizamos a seguinte pergunta: quais saberes e práticas o coordenador pedagógico mobiliza em relação as atividades de inclusão no que se refere ao planejamento e operacionalização das aulas nas salas de AEE? Para responder a esta questão problema definimos os seguintes objetivos: geral: compreender os saberes e práticas que o coordenador pedagógico mobiliza no sentido de garantir a inclusão no contexto escolar de uma escola filantrópica; e específicos: analisar o contexto histórico-social da educação especial e da criança com necessidades educacionais especiais; entender as concepções de educação inclusiva segundo a perspectiva de trabalho do coordenador pedagógico; investigar como as práticas de educação inclusiva ocorrem na escola filantrópica deste estudo.

A instituição filantrópica desta pesquisa está localizada na cidade de Teresina-PI num bairro considerado de alta vulnerabilidade social, no qual as famílias dos educandos se encontram no quadro de exclusão social. A escola conta com um serviço de Psicologia que

aliado à Coordenação Pedagógica atuam em conjunto acompanhando o processo educativo dos educandos com necessidades educacionais especiais por meio das atividades de adaptação dos planos e tarefas de acordo com as necessidades de cada educando, realizados pelo Acompanhante Pedagógico (AP) e pelo professor da sala de aula regular.

Esta pesquisa trata-se de um estudo baseado no método qualitativo (OLIVEIRA, 2012; FLICK, 2009) no qual optamos pela pesquisa Etnográfica (ANGROSINO, 2009; FRITZEN, 2012; MACEDO, 2012) tendo como base teórica a Etnometodologia (COULON, 1995) e aplicação de uma entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição. Este trabalho nos inspira a refletir sobre a importância do papel do Coordenador Pedagógico como mediador de processos de educação inclusiva na realidade da escola.

A ETNOGRAFIA E A ETNOMETODOLOGIA COMO POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Toda pesquisa científica exige do pesquisador a escolha por um método de investigação que possibilite desvelar o objeto de estudo e que dê conta de responder a questão problema da pesquisa.

A pesquisa qualitativa possui como fundamento a compreensão dos significados e das relações existentes dentro do universo do fenômeno social investigado. Este tipo de pesquisa como aponta Flick (2009, p. 8) “visa abordar o mundo ‘lá fora’ e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”. Logo, a pesquisa qualitativa requer que o pesquisador compreenda os fenômenos sociais a partir das relações estabelecidas pelos atores sociais da pesquisa no campo em que constroem suas práticas.

Neste sentido a pesquisa qualitativa permitiu enveredarmos pelo campo da Etnografia e da Etnometodologia, que nos possibilitou compreender quais saberes e práticas a coordenadora deste estudo mobiliza para garantir as atividades de inclusão na escola que atua.

Sobre a Etnografia, Fritzen (2012, p. 56) a define da seguinte maneira: “(ethno: povo, classe, grupo + graphia: escrita) remetem à escrita, à descrição de grupos de pessoas que não eram gregos”. Trata-se da descrição da cultura de um povo, sendo necessário que o pesquisador esteja presente na realidade do contexto social de investigação buscando entender e descrever as relações sociais entre os grupos.

A Etnografia passou a ser utilizada por antropólogos sociais no final do século XIX e início do século XX entendendo que só poderíamos compreender a realidade dos grupos

sociais se o pesquisador mergulhasse no campo de estudo a fim de vivenciar e experienciar as dinâmicas de organização das culturas.

Os antropólogos precursores deste processo foram Franz Boas (1858 - 1942) e Malinowski (1884 - 1942) que buscaram compreender as sociedades segundo as sistemáticas de organização dos membros compreendendo as vivências cotidianas, convivendo junto aos membros para enfatizar as organizações grupais participando do universo cultural dos atores sociais sendo um estudo em profundidade, para então apreender os aspectos presentes nas particularidades culturais perceptíveis também nos gestos e nas falas que caracterizam o grupo.

Nesse estudo, buscamos o processo de implicação no cotidiano da coordenadora pedagógica durante dois anos (2016-2018). Ao pesquisador Etnográfico é permitido aproximar-se do cotidiano do grupo social investigado, entender através do olhar do outro e de sua cultura os hábitos, levando-o a mergulhar nas vivências, práticas, culturas, compreensão de sentimentos, gestos e escuta das vozes.

O Etnógrafo está no campo e com os membros, daí a importância de entendermos que a Etnografia “é feita in loco” (ANGROSINO, 2009) junto com os participantes do estudo. Conhecer a realidade “lá fora”, é como aponta Geertz (2013) apropriar-se do contexto social de investigação de maneira simplista é deixar de conhecer a realidade do cotidiano que consiste na verdadeira existência dos fatos e só pode ser experienciada se o pesquisador vivenciar o espaço de pesquisa e a realidade dos atores.

Como toda pesquisa metodológica é necessário uma base teórica que sustente as discussões construídas. Neste sentido, optamos pela Etnometodologia. Os estudos da Etnometodologia têm início com os trabalhos do sociólogo Harold Garfinkel, na Califórnia (EUA) a partir dos anos 1960, rompendo com a forma de pensar e compreender o mundo social da sociologia tradicional da época (COULON, 1995a).

De acordo com Garfinkel, os atores sociais estão sempre definindo suas vidas cotidianas e as relações que estabelecem uns com os outros e com as instituições em que estão inseridos. Neste caso, “a Etnometodologia vai tentar compreender como os indivíduos veem, descrevem e propõem em conjunto uma definição da situação” (COULON, 1995a, p. 20), isto é, como os atores sociais constroem e compreendem suas vidas cotidianas utilizando métodos a fim de realizar as atividades de todos os dias.

A Etnometodologia pretende, assim, “[...] analisar os métodos – ou, se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana” (COULON, 1995b, p. 15). Desse modo, o conhecimento para

a Etnometodologia é essencialmente prático, ou seja, as interpretações que os atores sociais fazem e aplicam em seu cotidiano bem como as relações estabelecidas entre eles estão em constante interação.

Sobre este ponto de vista, a Etnometodologia não pode ser confundida com uma metodologia de pesquisa, pois como uma teoria que se interessa pelas ações corriqueiras dos atores sociais, apresenta como âmagô o estudo dos métodos empregados por eles para dar sentido a vida cotidiana. Segundo Coulon (1995b, p. 15):

A palavra “etnometodologia” não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia ou uma nova abordagem metodológica da sociologia. Sua originalidade não reside aí, mas em sua concepção teórica dos fenômenos sociais.

A Etnometodologia busca compreender as ações dos atores no contexto social em que estão inseridos, na compreensão dos métodos empregados nas atividades corriqueiras e como conferem sentido a estas atividades que para eles consistem na verdadeira realidade. Logo, a Etnometodologia traduz-se na “ciência dos etnométodos” (COULON, 1995a), no estudo dos procedimentos, das ações habituais dos atores sociais que integram o raciocínio sociológico prático. Macedo (2000, p. 110) também corrobora com este entendimento ao afirmar que:

A etnometodologia é uma teoria do social, que ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas, consubstancia-se numa ciência dos etnométodos.

Os etnométodos referidos pelo autor se traduzem nas estratégias utilizadas pelos atores sociais de um grupo de maneira ordinária e que para eles são dotados de significados. Com esta compreensão podemos perceber que os estudos da Etnometodologia consideram a realidade vivida e interpretada pelos atores sociais como sendo subjetiva. Ao conceber o campo empírico como espaço de construção da realidade, o pesquisador será capaz de interpretar as ações dos atores sociais se apropriando dos significados, compreendendo os sentidos de suas ações como características que formam o mundo social dos indivíduos de determinada comunidade.

Portanto, buscamos compreender os saberes e práticas da coordenação na garantia dos processos de inclusão escolar a partir da análise do cotidiano das atividades da coordenação pedagógica.

Em relação aos instrumentos de coleta e análise dos dados fizemos uso da entrevista com questões abertas que tratavam de questões referentes ao planejamento, avaliação e

operacionalização das salas de apoio. Para Figueiredo (2009, p.116) as questões das perguntas abertas são “elaboradas para que os sujeitos do estudo respondam livremente sobre o que pensam a respeito do assunto, conforme seu entendimento, sua interpretação sobre o que foi perguntado”. Outro tipo de coleta de informações foi realizada através de estudos bibliográficos de autores que discutem educação especial e inclusiva além das metodologias de pesquisa.

A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000) os debates sobre educação e infância tiveram início no Brasil a partir do século XIX, período marcado por distinções quanto ao atendimento que, para as crianças mais pobres era estritamente assistencialista, enquanto que as crianças abastardas recebiam outro modelo de educação.

A educação para crianças pobres se restringia às práticas do cuidar, enquanto que as crianças de família mais favorecidas as atividades eram mais significativas, direcionadas à instrução. Na época ainda não havia políticas públicas para a educação infantil, paradigma este que foi sofrendo alterações com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU em 1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959), mas no Brasil passa a ter força com a Constituição Federal de 1988 e, nos anos de 1990 o assistencialismo foi suplantado pela tese da Inclusão.

Temos a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (ONU em 1990); o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8,069/1990; a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 que recentemente (2013) integrou a Educação Infantil especificamente a pré-escola à Educação Básica de matrícula obrigatória do educando aos quatro anos de idade, não esquecendo o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece metas para a Educação Básica como um todo.

Para Campos (1997) esta etapa da Educação consiste num importante momento de produção do conhecimento e desenvolvimento de novas aprendizagens, pois a criança está em processo de transição, saindo no núcleo familiar para a instituição escolar e, no qual passará a ter contato com novos indivíduos, outros tipos de saberes e valiosas contribuições para o desenvolvimento pessoal, social e conhecimento de mundo e, para isso, o currículo escolar deve estar articulado para atender a estas necessidades de formação integral.

Desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, determina que todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

sejam matriculados em escola regular. A Educação Especial passou a ser oferecida apenas como complemento no contra turno ao da escolarização.

Há uma grande necessidade de investimentos na formação de educadores, no aprimoramento de práticas pedagógicas, dentre outros. Dentro da sala de aula, os materiais a serem utilizados para a construção dos recursos para comunicação podem ser simples e, com criatividade, o professor pode usar muitos daqueles que fazem parte do dia-a-dia escolar ou familiar. É importante o professor considerar que todas as crianças necessitam ser estimuladas e tem capacidade de aprender, desde que seja ofertada a estratégia adequada. E a escola enquanto instituição educativa deve possibilitar a integração e a inclusão para que os educandos possam aprender em um espaço livre, cooperativo, especializado e criativo.

Incluir não significa aceitar a matrícula de um aluno com necessidades educativas especiais, pois seu ingresso na escola quer dizer que um de seus direitos está começando a ser respeitado. Para se dizer que ele está incluído faz-se necessário dar atenção e possibilidades de desenvolvimento, além do respeito as suas limitações e potencialidades. Devemos assegurar e garantir que todos os educandos tenham experiências de aprendizagem ricas, relevantes e adequadas às suas características individuais e diferenciadas, havendo necessidade de flexibilizar a proposta curricular, especialmente quando se trata de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem porque têm necessidades educacionais especiais (transitórias, ou não).

Não podemos esquecer que o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem. Suas diferenças individuais, traduzidas como diferentes características e necessidades pessoais, devem ser conhecidas e respeitadas para a organização do ensino, com vistas à qualidade de sua aprendizagem.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem são aqueles possuem algum grau de dificuldades independentemente de suas condições neurológicas, e como afirma Rotta (2006, p.177) “a expressão transtornos de aprendizagem deve ser reservada para aquelas dificuldades primárias ou específicas, que se deve a alterações no Sistema Nervoso Central”.

Portanto, fatores relacionados com a escola, família, criança contribuem para as dificuldades de aprendizagem. Já os transtornos de aprendizagem os resultados destes alunos estão significativamente abaixo do esperado de acordo com seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual, presentes desde os primeiros anos de escolaridade, persistindo, apesar do atendimento. Configuram-se em transtornos da leitura, da matemática, da expressão escrita.

Podemos observar no cenário educacional um aumento considerável de laudos de educandos que são diagnosticados com algum tipo de dificuldade na aprendizagem, o que nos leva a repensar as práticas pedagógicas e a necessidade de dispormos em nossa escola de um espaço que atenda estes educandos em contraturno, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem.

Estes educandos são orientados pelos AP's em classe regular e, somente aqueles que frequentam um centro especializado na sua necessidade é que tem garantidos um acompanhamento no seu desenvolvimento, contudo, são centros em que a finalidade não é trabalhar o processo de aprendizagem, mas focar no desenvolvimento da criança de acordo com as suas necessidades. A sala de AEE trata-se de uma inovação e melhoria na qualidade do ensino para as crianças que necessitam de um acompanhamento especializado.

É um trabalho colaborativo no qual Psicologia, Coordenação Pedagógica, Professor da sala de AEE, Acompanhantes Pedagógicos e Professor da classe regular atuam juntos tendo em vista as necessidades do educando considerando o aprender a viver juntos e compartilhar conhecimentos.

DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO AEE E OS SABERES E PRÁTICAS DO COODENADOR PEDAGÓGICO

Com o objetivo de garantir o processo de aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais, a organização das salas de AEE é planejada pela escola sob responsabilidade dos setores de Psicologia e Coordenação Pedagógica. Para compreender quais saberes e práticas são mobilizados pela coordenadora pedagógica elenquei três questões referentes ao planejamento, práticas e avaliações.

Na primeira pergunta buscamos compreender o planejamento inicial das atividades nas salas de AEE e, obtivemos a seguinte resposta:

A avaliação diagnóstica realizada pelos professores no início do ano letivo torna-se um momento importante para que possamos analisar a aprendizagem da criança que já possui laudo e aquelas que se tem suspeita, mas não apresenta laudo médico. O planejamento inclui também a análise dos relatórios de desenvolvimento do ano anterior no qual o professor da sala de AEE pode analisar o processo evolutivo da aprendizagem do educando. (Retirado da entrevista com o Coordenador Pedagógico).

Na Escola desta pesquisa o atendimento nas salas de AEE destina-se às crianças a partir de 4 (quatro) anos de idade que possuem algum tipo de necessidades educacionais especiais comprovadas através de laudo médico. Em relação à formação e estrutura dos atendimentos, o mesmo é realizado no contraturno por um período de 50 minutos 1 (uma) vez por semana, garantindo a presença do educando na sala regular.

Segundo a Resolução nº 4, de 2009 artigo 13, as atribuições do professor de AEE são:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Neste sentido, as ações a ser desenvolvidas pelos professores de AEE estão voltadas para elaboração do Plano de Atendimento, considerando o número de educandos por professor e os horários durante a semana, que resultarão no cronograma de atendimento, que deverá ser apresentado à Psicologia e Coordenação Pedagógica; produção de materiais pedagógicos e atividades adaptadas segundo as necessidades de cada um; visitar os centros de atendimento frequentado pelos educandos, a fim de entender o processo; orientação primeiramente à família e posteriormente o professora da sala regular – em Horário Pedagógico, jamais interromper a aula do professor para tratar do acompanhamento do educando – quando ao uso de materiais pedagógicos e atividades adaptadas; semanalmente protocolar junto à Coordenação e Psicologia as Fichas de Acompanhamento Escolar.

Na segunda pergunta, procuramos entender como acontece o processo de acompanhamento, controle e avaliação do projeto. De acordo com o Coordenador Pedagógico:

O acompanhamento, controle e avaliação do projeto da sala de AEE acontece, portanto por meio de uma ação conjunta, o que envolve também a gestão escolar no desenvolvimento das atividades propostas. O nosso desafio está, portanto em realizar o trabalho coletivo e harmonioso, respeitando os avanços de cada educando. (Retirado da entrevista com o Coordenador Pedagógico).

Os professores das salas de AEE, o Setor de Psicologia e Coordenação Pedagógica devem analisar e preencher alguns documentos e fichas com o intuito de acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos trabalhos. O processo de aquisição e elaboração destes documentos e fichas serão construídas pelos professores da sala de AEE com orientação e supervisão do Setor de Psicologia e da Coordenação Pedagógica.

Na terceira e última pergunta, procuramos compreender como acontece o processo avaliativo das salas de AEE. Segundo o Coordenador Pedagógico:

A avaliação da aprendizagem acontece desde a acolhida até o final das atividades. Trata-se de uma ação múltipla, contínua, flexível e dinâmica. Por estar em processo de desenvolvimento, o olhar para a avaliação dos educandos com necessidades educacionais especiais é cotidiano e permanente, observando cada avanço segundo as necessidades de cada um. (Retirado da entrevista com o Coordenador Pedagógico).

Neste sentido cabe ao professor ter um olhar atento, curioso e investigativo; considerar a diversidade sociocultural da criança; proporcionar nos planejamentos espaços lúdicos, alegres e interativos; ser o mediador e anotar diariamente as observações de forma a reunir informações importantes sobre o desempenho cotidiano da criança. (HOFFMANN, 2012).

O processo de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos educandos considera as Habilidades que educando possui – e as Habilidades esperadas com o desenvolvimento das atividades. O enfoque da avaliação por ser processual e formativo contará com a constante observação e anotações pelo professor, referente aos avanços dos educandos. A partir disto, o professor elabora um relatório mensal de desenvolvimento do aluno e protocolar cada atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da entrevista feita com o Coordenador Pedagógico e a partir da implicação no contexto da instituição, podemos perceber que a Escola garante a inclusão democrática dos educandos com necessidades educacionais especiais, neste sentido faz-se necessário considerarmos a título de considerações finais deste trabalho, algumas observações feitas em relação aos saberes e práticas do Coordenador Pedagógico no contexto da realidade do atendimento, com o auxílio dos professores.

É necessário conhecer a necessidade especial do educando através da formação continuada. Esta etapa consiste no estudo dos conceitos de Dificuldade / Transtornos de aprendizagem voltando os estudos de maneira específica para a necessidade educacional especial do educando que será atendido pelo professor.

Em seguida os professores elaboram uma atividade diagnóstica para aplicar com a criança, considerando suas necessidades especiais. Após o estudo da necessidade educacional especial e considerando as habilidades a serem desenvolvidas pelo educando na faixa etária, o professor irá elaborar a atividade diagnóstica com orientação da Psicologia e Coordenação Pedagógica.

A avaliação diagnóstica acontece sem nenhum tipo de intervenção anterior. Esta avaliação deve ser mais ampla possível, incluindo um encontro com os pais ou responsáveis para a coleta do histórico pessoal e familiar (anamnese), a avaliação diagnóstica do aluno e material escolar.

A partir dos Relatórios de desenvolvimento da criança do ano anterior, com enfoque nas dimensões cognitiva, socioafetiva e diálogos com a professora que acompanhou o aluno. Analisar o desenvolvimento escolar da criança no ano anterior a partir dos relatórios de desenvolvimento feitos pelo professor da Classe Regular.

Com o auxílio da Coordenação Pedagógica e do Setor de Psicologia existe a construção das habilidades esperadas pelo educando considerando sua patologia e dificuldades para em seguida elaborar um parecer das habilidades que o aluno possui; produzir materiais pedagógicos e organizar o cronograma de atendimentos e iniciar o processo de acompanhamento escolar, anotando no diário da sala de AEE o conteúdo trabalhado, as habilidades requeridas e as habilidades alcançadas por cada educando.

Podemos perceber na fala do Coordenador Pedagógico que existe uma estreita relação entre Coordenação, setor de Psicologia, Professores de AEE, Classe Regular e AP's. Esta interação e trabalho coletivo fazem-se necessário em toda instituição educativa, sobretudo aquelas que garantem a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

CAMPOS, M.M. **Educação infantil**: o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes. 1995a.

_____. A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes. 1995b.

FIGUEIREDO, N. M. A. (org). **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3ªed. Rev. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia nos contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KUHLMANN JR. M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. n. 14, p. 5-19, mai/jun/jul/ago. 2000.

MACEDO. R. S. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2000.

ROTTA, N. T. Dificuldades para a aprendizagem. ROTTA, N. T. (et al.). **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.