

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

ATENCIÓN EDUCACIONAL ESPECIALIZADA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: OBSTÁCULOS Y POSIBILIDADES

SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: OBSTACLES AND POSSIBILITIES

Gabriela MACHADO¹
Morgana de Fátima Agostini MARTINS²

RESUMO: O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou compreender o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em Dourados/MS. Caracterizada como um Estudo de Caso de cunho qualitativo, a coleta de dados contou com sessões de observação e aplicação de dois questionários diferentes. Utilizou-se ainda de um checklist para verificar quais os materiais disponíveis para o serviço e as anotações do caderno de campo que registrou as observações. Os resultados apontaram que falta adequação dos materiais oferecidos pelo MEC para o AEE da Educação infantil e a necessidade de mais professores especializados para realizar este atendimento. Concluímos que existe necessidade de maiores investimentos em recursos humanos, tanto para mais contratação quanto para formação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Educação infantil. Formação de professores. Atendimento educacional especializado. Sala de recurso multifuncional.

RESUMEN: *Este trabajo presenta los resultados de una investigación que buscó comprender la Atención Educacional Especializada en la Enseñanza Infantil en Dourados/MS. Caracterizada como un estudio de caso de cunho cualitativo, la recolecta de datos contó con sesiones de observación y aplicación de dos cuestionarios diferentes. También se utilizó un checklist para verificar los materiales disponibles para el servicio y los apuntes del cuaderno de campo que registró las observaciones. Los resultados señalan que falta adecuación en los materiales ofrecidos por el Ministerio de Educación para el AEE de la Enseñanza Infantil y la necesidad de más profesores especializados para efectuar esta atención. Concluimos que hay la necesidad de mayores investimentos en recursos humanos, tanto para la contratación y formación.*

PALABRAS CLAVE: *Educación especial. Enseñanza infantil. Formación de profesorado. Atención educacional especializada. Aula de recursos multifuncionales.*

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados - MS - Brasil. Doctoranda en Educación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-7362-2332>>. Correo: gabrielamachado.psi@gmail.com.

² Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados - MS - Brasil. Docente del Programa de Postgrado en Educación - PPGEdu. Profesora Asociada de Educación Especial de la Facultad de Educación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>>. Correo: morganamartins@ufgd.edu.br

ABSTRACT: *The article presents the results of a research aimed to understand Specialized Educational Assistance in multifunctional resource rooms, during Early Childhood, located in Dourados / MS. Characterized as a Qualitative Case Study, the data collection included sessions of observation and application of two different questionnaires. A checklist was also used to check what materials were available for the service and the annotations of the field book that recorded the observations. The results pointed out lack of adequacy in materials offered to Specialized Educational Assistance of Infant Education and the need for more specialized teachers to carry out this service. We conclude that there is a need for greater investments in human resources, both for hiring and training.*

KEYWORDS: *Special education. Infant education. Teacher training. Specialized educational assistance. Multifunctional resource room.*

Introducción

La Enseñanza Infantil, reconocida como la primera etapa de la educación básica, ha asumido un papel cada vez más relevante en el proceso educacional. Destacando las constantes discusiones sobre la inclusión escolar iniciadas en los años 1990, junto con el avance de las políticas públicas que han tenido como meta las personas con discapacidad, la Educación Especial ha asumido un lugar de importancia también en esta fase de la escolarización.

Según Carneiro e Dall'Acqua (2014), la escuela se configuró, desde su inicio, para atender a una parte privilegiada socialmente, considerada elegible, con buenas condiciones económicas. La perspectiva defendida a partir del discurso de inclusión escolar y de educación para todos requiere que haya cambios en toda estructura de la escuela, “[...] pues la escuela para todos tiene que garantizar entrada, permanencia y calidad, cumpliendo efectivamente su papel social” (CARNEIRO; DALL'ACQUA, 2014, p. 11). Esta concepción de escuela para todos incluye reformulaciones en las instituciones y en la actuación de los profesores, que deberán atender a todas las demandas, adaptándose a las particularidades de cada alumno.

Oliveira y Padilha (2013) consideran que la formación de profesorado para actuar con niños pequeños y que son considerados Público-Objetivo de la Educación Especial (PAEE) ha sido uno de los grandes retos para la implementación de políticas para la inclusión escolar.

La atención ofrecida a esta franja etaria en la Enseñanza Infantil parece permeada por prácticas precarias, desencadenadas por la falta de formación y de conocimiento de los profesionales sobre las necesidades de sus alumnos y procedimientos pedagógicos que

favorezcan el desarrollo infantil. La visión asistencialista de la Enseñanza Infantil todavía traspasa las acciones docentes, aunque de forma velada. Los niños, en esta edad, pasan por momentos importantes en el desarrollo que se pueden potencializar con el planeamiento de actividades didácticas que les prepare para las siguientes etapas en la escolarización, en una perspectiva de inclusión escolar.

En búsqueda de esta propuesta, la Atención Educacional Especial (AEE) en los Centros de Educación Infantil Municipal – CEIM de Dourados tuvo inicio en el año 2012. Según datos del Núcleo de Supervisión Técnica y Estadística, hasta julio de 2016 Dourados tenía 38 CEIM en funcionamiento, y en tres de ellos ya estaba implantado el Aula de Recurso Multifuncional (SRM). Hay una profesora responsable por la atención en estas aulas de los 3 CEIM. El número de niños matriculados en la franja de cero a cuatro años en los CEIM era de 2.424 niños. Los niños con edad a partir de cinco años que son matricula dos en los jardines de infancia suman el total de 3.508. El número de alumnos PAEE indicados en la Enseñanza Infantil en el año 2016 fue de 58 niños, considerando CEIM y jardín de infancia, o sea, niños de cero a cinco años y 11 meses.

Dados del censo escolar de 2015 muestran que el número de matrículas en los Centros de Enseñanza Infantil Municipal ha aumentado a lo largo de los últimos años. El número de niños matriculados en 2010 era de 1.456 niños, ya en 2015 este número ha acrecido para 2.378 niños. El número de niños considerados como público-objetivo de la Educación Especial también ha acrecido, fue de dos niños matriculados, en 2010, para 14 niños en 2015 (BRASIL, 2015).

En esta investigación el objetivo general fue caracterizar y comprender la Atención Educacional Especializada ofertada en las aulas de recursos multifuncionales de los Centros de Enseñanza Infantil Municipal de Dourados/MS. Tuvo los objetivos específicos: a) Identificar el perfil profesional del profesor responsable por el AEE en las SRM de la Enseñanza Infantil; b) Conocer y describir la estructura física, así como los recursos materiales utilizaos en este espacio; c) Conocer y describir las prácticas pedagógicas realizadas por la profesora especialista con los niños en la atención educacional especializada y d) Conocer las versiones del profesor regente y del apoyo educacional sobre el AEE.

Metodología

Esta investigación se basó en los supuestos de la investigación cualitativa y se describirá como un estudio de caso (BOGDAN; BIKLEN 1994). Los participantes de la investigación fueron la profesora responsable por el AEE en la SRM de los tres Centros de Educación Infantil Municipal; cuatro profesoras regentes que atendían a los niños matriculados en las SRM; y una pasante responsable por el apoyo educacional que hacía el acompañamiento de uno de los niños.

El procedimiento de recolecta de datos ha sido conducido en cuatro etapas. La primera etapa fue realizada en 2015 y consistió en dos secciones de observaciones, con 2 horas cada, dos atenciones realizadas por la profesora de SRM y por la caracterización del perfil de los niños atendidos por ella. Se realizó en el CEIM que poseía mayor número de niños identificados y atendidos. Esta etapa ha sido interrumpida por una paralización de profesores, pero fue muy importante para primorear los procedimientos metodológicos que se aplicaron en el año 2016.

Para la segunda y tercera etapas, se elaboró dos cuestionarios, teniendo como referencia instrumentos ya existentes (RODRIGUES, 2015; MILANESI, 2012). Para la cuarta etapa fue construido un *checklist* de materiales. Los cuestionarios abordaron cuestiones referentes a la formación académica y profesional de la profesora de la SRM, de las profesoras regentes y del profesional de apoyo educacional (que es destinado a atender niños PAEE en las aulas regulares). Los instrumentos aun buscaron levantar y caracterizar la estructura física de la escuela, los materiales y recursos tecnológicos disponibles; las características y especificidades (estrategias y recursos) de la atención ofrecida. Buscó construir el perfil de los niños atendidos, recolectando datos como edad, diagnóstico médico, sexo y las principales características levantadas por las profesoras, así como aspectos de la relación entre el profesor del AEE y el profesor regente.

Ya en el año de 2016, se inició la etapa dos, con la aplicación del cuestionario con la profesora de la SRM. La tercera etapa constituye en dos secciones de observación (dos horas cada) de las SRM para identificación de los materiales disponibles utilizando el *checklist* elaborado. Este instrumento tuvo como base el documento del Ministerio de la Educación “Manual de orientación: Programa de implementación de aula de recursos” (BRASIL, 2010). En la cuarta etapa, se aplicó el cuestionario con las profesoras regentes y con la profesional de apoyo educacional que atendía a los alumnos identificados como PAEE.

Para el análisis de los resultados se realizó la tabulación de los datos obtenidos con los cuestionarios y con las observaciones de las SRM. Se caracterizaron las profesionales en

actuación, los niños atendidos y los recursos materiales existentes. Estos datos posibilitaron análisis que fomentaron la discusión sobre cómo se ha ofrecido el AEE en la educación infantil, sus entraves y posibilidades.

Resultados y Discusión

Los resultados y discusión se presentarán en dos partes que consideramos como Entraves y Posibilidades para la Atención Educación Especial en la Enseñanza Infantil.

Como entraves, enlechamos los subtítulos a) actuación de la profesora de la SRM; b) materiales disponibles en la SRM; c) transición del alumno PAEE hacia otra escuela y d) como si operaran el planeamiento y la evaluación; b) Enseñanza Colaborativa como alternativa de trabajo en equipo y c) como el laudo médico interfiere en el AEE en la Enseñanza Infantil.

Entraves:

a) Actuación de la profesora de la SRM: Hay muchos factores que influyen la actuación, como el hecho de ella tener que dividirse entre cuatro CEIM para realizar las atenciones (tres poseen SRM, y uno de forma itinerante), la inadecuación de los materiales ofrecidos – que se discutirán posteriormente – y también su formación. Ella estaba en esta plaza y frente a las atenciones de la SRM hace más de dos años. Poseía más de un curso de especialización, pero ninguno de ellos específicamente en Enseñanza Infantil o Educación Especial. Para Amorim (2015), la cuestión que se debe discutir no es el profesor no tener formación adecuada, al fin y al cabo muchos de ellos pasan por diversas formaciones y cursos durante la vida profesional, sino la adecuación de los cursos. Cuando los alumnos PAEE tengan el derecho de frecuentar la escuela garantizada por la ley, ser incluidos en ella, respetando los principios de la inclusión escolar, las Instituciones de Enseñanza Superior y el gobierno (federal, estadual y municipal) tiene el deber de ofrecer formación adecuada para todos los profesionales de la escuela.

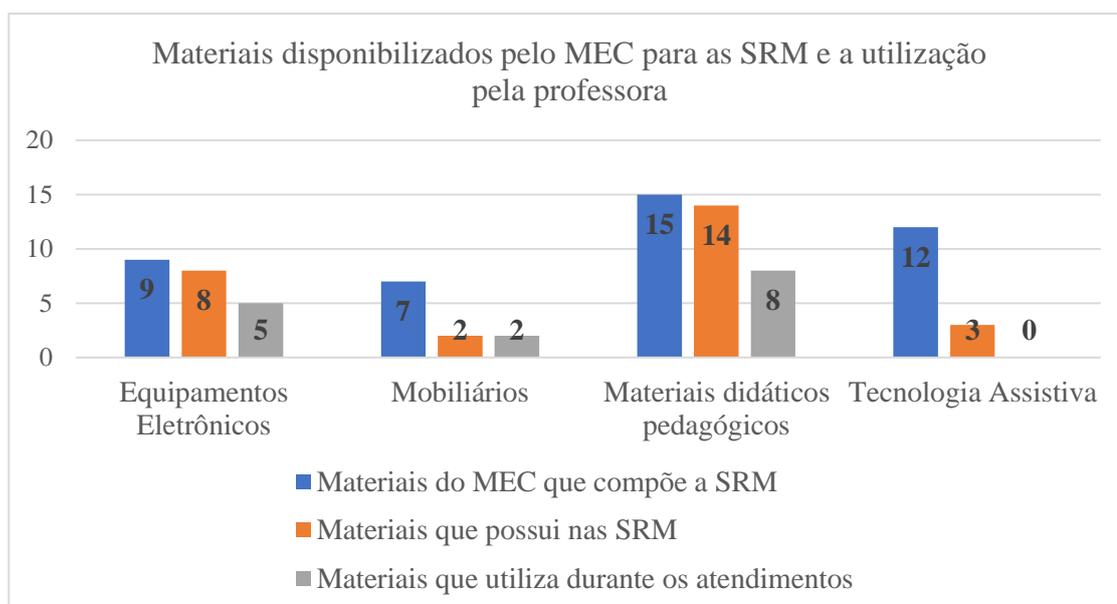
Tratándose de Educación Especial, esta necesidad de capacitación del profesor se vuelve aún más evidente, pero en todas las etapas de la educación hay niños que aprenden de formas diferentes y cabe al profesor

identificar de qué forma su trabajo puede potencializar este aprendizaje. (MACHADO, 2017, p. 78)³

Acorde con lo que argumenta Amorim (2015), se defiende una formación que prepare el profesional para reflexionar sobre las necesidades de los alumnos y proporcionar medios para que ocurra el desarrollo.

b) Materiales disponibles en la SRM: La profesora no utiliza la mayoría de los materiales, por incompatibles que son con la franja etaria, lo que plantea la necesidad que la profesora confeccione los materiales para realización de sus actividades. A seguir, se presentará el resultado del *checklist*. Acorde con la profesora, las tres SRM poseen los mismos materiales.

Cuadro 1 - Materiales proporcionados por el MEC a las SRM



Fuente: Machado (2017, p. 62).

Al analizar estos resultados, se pone clara la necesidad de una adecuación del Ministerio de la Educación con respecto a los materiales ofrecidos para el AEE de la Enseñanza Infantil.

[...] de los 43 materiales de la SEM descritos en el *checklist*, la profesora de la SRM alegó poseer 27 ítems, de los cuales utiliza 15. De estos 15, sólo 08

³ Tratando-se de Educação Especial, essa necessidade de capacitação do professor se torna mais evidente, mas em todas as etapas da educação existem crianças que aprendem de formas diferentes e cabe ao professor identificar de que forma seu trabalho pode potencializar essa aprendizagem. (MACHADO, 2017, p. 78)

son materiales didácticos, y dos utilizados de forma adaptada, o sea, con otra función. Los 07 materiales que quedan son computadoras, impresora, router *wireless* y mobiliarios. (MACHADO, 2017, p. 80).⁴

La falta de materiales adecuados, sumado a los huecos en la formación y falta de investimento, vuelve el trabajo de la profesora aún más difícil. Lo soporte adecuado es esencial para que se pueda ocurrir el trabajo de forma efectiva.

c) Transición del alumno PAEE para otra escuela: Al analizar la caracterización de los niños atendidos en 2015 y en 2016, fue posible observar que ninguno de los seis niños atendidos en 2015 prosiguieron con las atenciones en el año siguiente. Acorde con la profesora, algunos niños cambiaron de CEIM, otros cambiaron para otra escuela por estar en edad para iniciar el jardín de infancia. No hubo acompañamiento para esta transición y ningún diálogo entre las instituciones.

Checconi (2016), en su investigación sobre la transición de la Enseñanza Infantil para la Enseñanza Primaria, destaca la importancia de un diálogo institucional y pedagógico para que esta nueva fase no provoque impacto negativo en la trayectoria escolar. La autora no menciona los impactos para los alumnos PAEE en este proceso de transición, pero podemos inferir que, para este público, el intercambio de informaciones entre las instituciones responsables se hace aún más importante, considerando que además de la adaptación en el aula de recursos el trabajo realizado durante el AEE también debe tener continuidad.

d) Planeamiento y Evaluación: Durante la recolecta de datos, la profesora del AEE proporcionó una carpeta con informaciones de los alumnos atendidos en 2015. Fue posible observar que tanto el plan de clase quincenal, cuanto las evaluaciones, que eran apuntamientos sobre el desarrollo del niño, se hacían de forma incompleta, sin definición de objetivos y de las metodologías utilizadas.

Con respecto al registro, planeamiento y evaluación, tratándose de la Enseñanza Infantil, Rodrigues (2015) afirma que cuando la evaluación se plantea en la observación y registro del desarrollo del alumno y en el desempeño obtenido por medio de las actividades, auxilian el profesor a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje del alumno. Aun afirma que el planeamiento educacional especializado es importante para que se pueda evitar que las necesidades de cada alumno no sean abordadas de forma adecuada. El planeamiento auxilia para que las actividades logren los objetivos propuestos por cada niño.

⁴ dos 43 materiais da SRM descritos no checklist, a professora da SRM alegou possuir 27 itens, dos quais utiliza apenas 15. Destes 15 itens, apenas 08 são materiais didáticos pedagógicos, sendo dois utilizados de forma adaptada, ou seja, com outra função. Os 07 materiais restantes são computadores, impressora, roteador wireless e mobiliários. (MACHADO, 2017, p. 80).

Posibilidades

a) Relación de la profesora de la SRM con la familia: El trabajo con los padres, acorde con Machado (2017, p. 78), “[...] todavía es incipiente y no ha tomado forma en los espacios escolares, debido a la falta de disponibilidad de tiempo para el contacto, lo que hace que no haya sistematización en el trabajo con los familiares de forma regular y con objetivos claros”. En esta investigación, el contacto con los padres se realizaba de modo informal, generalmente con charlas por aplicación de mensajes en el celular, donde profesora y padres compartían imágenes del niño e informaciones. Esta es una alternativa, pero no debe ser la única forma de interlocución entre la familia y la escuela, especialmente tratándose de niños pequeños y PAEE. El acercamiento de los padres con la profesora es importante para resultados positivos de las atenciones. Como afirma Rodrigues (2015), la escuela ve en la familia agentes que puedan involucrarse con cuestiones escolares de modo más efectivo. Escuela y familia son instituciones que poseen sus diferencias, pero que pueden y deben – complementarse.

b) Enseñanza Colaborativa como alternativa: La Enseñanza Colaborativa, acorde con Mendes, Vilaronga y Zerbato (2014), es una práctica importante para la promoción de la inclusión escolar, pues, al atender al alumno de forma individual en la SRM, se ratifica que el problema está sólo en el alumno.

Cuando el AEE es realizado en aula común, donde el alumno pasa gran parte de su tiempo, los beneficios son más grandes, pues involucra un mayor número de personas en este proceso y los demás alumnos pueden disfrutar de estrategias y materiales diferenciados. Sobre eso, Carneiro (2012) afirma:

El trabajo de colaboración no se direcciona sólo en favorecerles a los alumnos con discapacidad, pero beneficia a todos los alumnos. Construir una práctica flexible capaz de atender las diferencias individuales y proporcionar otras formas de aprendizaje a todos los alumnos promueve un ambiente educacional democrático y justo, además de promover la práctica reflexiva del profesor, elemento indispensable para el nuevo paradigma que la educación inclusiva señala. (CARNEIRO, 2012, p. 92).⁵

⁵ O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos. Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta. (CARNEIRO, 2012, p. 92).

Fue posible observar por parte de la profesora del AEE un intento en realizar un trabajo colaborativo, pero, el exceso de trabajo e indisponibilidad de horarios para realizar charlas más profundizadas impidieron que ocurriera de forma efectiva, entonces su actuación junto a las demás profesoras se pautaba en charlas superficiales de intercambios de informaciones.

c) Interferencia del laudo médico en el funcionamiento del AEE en la Enseñanza Infantil: Muchas veces, se utiliza el laudo médico como justificativa para no exigir algunas habilidades del niño, por previamente creer que él no irá desenvolverse adecuadamente. Por otro lado, el laudo médico puede auxiliar la profesora en el plan pedagógico, pues puede realizar investigaciones y comprender mejor sobre la necesidad específica, y así potencializar la capacidad del niño. Durante las observaciones, se puede verificar que aun cuando el laudo médico no existe o cuando el diagnóstico del niño “todavía no está listo”, la profesora ya empezaba su trabajo de evaluación e intervención. Bajo una perspectiva donde la intervención precoz es la mejor productora de pronósticos positivos, pareció que no hay inflexibilidad tampoco negligencia por falta de rótulos. Ella empieza a realizar tales atenciones en el aula regular, junto con los demás alumnos, justificando no tener todavía una plaza en la SRM.

En el municipio que se realizó la investigación hay una directriz que permite esta propuesta. La Nota Técnica nº. 4/2014 afirma que el laudo no debe ser un criterio para la realización de la atención. Muchas veces, la exigencia de este documento disminuye la demanda, que por el hecho de ser una sola profesora, sería imposible atender. De ahí, el avance se convierte retroceso: la no exigencia del laudo avanza a medida que no discrimina y permite oportunidad, pero es retroceso cuando no hay estructura para la demanda. Asimismo, la preocupación en evaluar e intervenir independiente de fórmulas, puede ser una posibilidad para el trabajo con niños pequeños y en desenvolvimiento.

Sobre el encaminamiento para realización de la atención, acorde con la investigación, algunos alumnos ya llegan con el laudo médico, pero, en general la evaluación inicial de los niños se realiza a partir de la “sospecha” de la profesora regente. Enseguida, es un profesional (psicólogo) del núcleo de Educación Especial que efectúa estas evaluaciones. No hay un modelo de referencia para que la profesora realice sus evaluaciones. En este proceso, su opinión es la segunda opción.

Lo que percibimos es que el papel del profesional de la Secretaría de Educación ha cumplido la función de “laudar” los identificados. El problema que se presenta es la valoración del saber clínico, basado en cuestiones orgánicas. Si esta práctica se iniciara con una evaluación sistemática/formal de la profesora del AEE, veríamos una práctica mucho más

direccionada a la escuela, con otros desdoblamientos. Hay que pensarse en el empoderamiento basado en cooperación, formación y redes e apoyo. De ahí, parece que el AEE empezará a desplegarse del poder médico y no ser rehén de laudos que se tardan a realizar, por la dificultad de la salud pública que poco ha favorecido la derivación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Aunque el laudo médico ya no sea legalmente utilizado como criterio de selección para que pueda recibir el AEE, este todavía se hace presente en el día a día de quien actúa junto a los niños. Según Schmitz (2015), la forma como el profesor interpreta el diagnóstico influencia la práctica en el salón de clase, considerando que él ve al niño a partir de sus limitaciones y las relaciones son construidas a partir del fracaso del niño.

Con respecto al diagnóstico de los niños que reciban el AEE en la Enseñanza Infantil, se notó el número de niños con diagnóstico de autismo. Estudios realizados por el grupo de investigaciones en Educación Especial, del cual este trabajo hace parte, ya han mostrado el aumento en el número de sospechas y diagnósticos de TEA (FONTANA, 2013; SCHIMTZ, 2015; GARCIA, 2017).

Aunque el diagnóstico realizado precozmente favorezca al niño, que pasa a recibir el tratamiento adecuado, este número es considerado muy alto, tratándose de la Enseñanza Infantil, considerando lo indicado por algunos autores (LAMPREIA; LIMA, 2011; SCHWARTZMAN, 2011) de que el ideal para el diagnóstico sería en torno de los tres años de edad.

Consideraciones finales

Este estudio ha buscado producir conocimiento sobre cómo se ha operado la Atención Educacional Especial en las Aulas de Recurso Multifuncional presentes en la Enseñanza Infantil, aunque diversas leyes, decretos, portarías, directrices y otros documentos normativos postulan como esta atención deba ocurrir con el fin de auxiliar a la práctica docente.

Durante la realización del trabajo, se pudo acompañar y reconocer el empeño de la profesora responsable por el AEE en búsqueda de que las atenciones pudieran ocurrir de forma eficaz. Muchas veces la profesora utilizó recursos propios para la adquisición de materiales, para su locomoción e incluso para la locomoción de alumnos.

Se puede observar que la práctica del AEE destinada a la Enseñanza Infantil en Dourados ha sido básicamente direccionada hacia la atención en la (o en el interior de la) SRM. El hecho de este ser el principal modelo de atención exime la escuela como todo de la

responsabilidad sobre este alumno. La escuela permanece la misma, como si el problema estuviera en el alumno. Estos alumnos empiezan a ser “reeducados” o “apoyados”, en un espacio específico, con un acompañante específico, que de cierto modo lo protege y no lo expone a sus pares y a los demás profesionales de la escuela.

Parece más coherente con la perspectiva de inclusión escolar la idea de que la profesora especialista se dirija y atienda a los niños junto con la profesora regente, en el espacio del salón de clases común, dividiendo y ampliando saberes. Como nuestra participante esboza, hacer hasta que los entresijos burocráticos.

La justificativa para esta atención estar prioritariamente en la SRM es la definición de un espacio con mobiliarios y materiales didácticos específicos direccionados a este público. Sin embargo, este argumento no se sostiene cuando observamos que los recursos destinados a este espacio son poco utilizados, pues aunque estén presentes y disponibles, no son adecuados y tampoco atienden a las demandas de los niños pequeños. Esta realidad nos hace indagar cuáles criterios son utilizados por el Ministerio de la Educación para la selección, compra y distribución de estos materiales destinados para la Enseñanza Infantil.

Otro factor que parece contribuir para la manutención de este modelo de AEE es la falta de investimento en certámenes públicos para profesionales del área de Educación Especial, pues mantenerlos junto a los profesores regentes demandaría el vínculo de más profesores especialistas. A pesar de la legislación brasileña indicar que el ingreso en la profesión docente debe ser realizado, exclusivamente, por certamen, la realidad demuestra que hay un gran contingente de profesores contratados de forma temporaria.

¿Los profesores del AEE poseen autonomía sobre sus prácticas? ¿Las formaciones proporcionan a los profesores una visión crítica sobre su actuación? Al pensar en la realidad vivida por la profesora responsable por el AEE en Dourados, podemos inferir que la autonomía no ocurre como debería. El modelo de gestión de MEC confiere una autonomía irreal, pues sin los investimentos adecuados, el trabajo permanece limitado. El actual escenario del AEE en la Enseñanza Infantil exige que la organización se mantenga centralizada. Lo más coherente que sea, la postura flexible, descentralizada, que posibilitaría a la profesora del AEE recurrir los diferentes espacios de la escuela, proponiendo intervenciones y redes de colaboración, depende de investimentos y de condiciones de trabajo diferentes de las actuales.

Los investimentos aquí deberían abarcar inicialmente tres áreas para que pudiéramos avanzar y promocionar mejoras en el AEE realizado en la Enseñanza Infantil. El primer sería

en **infraestructura**, lo que abarcaría la implementación de más Aulas de Recursos Multifuncionales equipadas con recursos pedagógicos adecuados para el público de la Enseñanza Infantil, considerándose que este, aunque no sea el más indiciado por los estudiosos e investigadores del tema, el modelo de política actualmente adoptado por el municipio, que cuenta, contradictoriamente, con sólo tres SRM para atender a 38 CEIM.

El segundo investimento necesario está en los **recursos humanos**. Durante toda la experiencia en este trabajo de campo se han relatado las dificultades encontradas para la realización del trabajo, por tratarse de sólo una profesional especializada. Entre las dificultades están la falta de tiempo para el contacto con las profesoras del aula común y para la realización de atención de niños que todavía no poseen laudo médico.

El tercer investimento necesario es en una **formación** direccionada para la actuación en el aula con niños pequeños, tanto para la profesora especialista, cuanto para los demás profesionales de la escuela. La dificultad de las profesoras al trazar objetivos durante las clases y en la realización de las evaluaciones demuestra esta necesidad.

Es importante señalar que cuando llamamos la necesidad para la formación no estamos defendiendo el modelo trasmisor que ha sido, tradicionalmente, adoptado por las Secretarías de Educación. Este modelo se basa en talleres, reuniones, cursos de corta duración y otros recursos que suprimen la participación activa de los docentes, que pasan a ser meramente receptores de los conocimientos producidos por otros, desconsiderándose el saber que ha construido en sus experiencias vivenciadas en salón de clase o SRM, los cuales necesitan ponerse de manifiesto y ser socializados para que haya posibilidad de transformación en sus concepciones. Cuando no se ofrece espacio para escuchar lo que el profesional tiene a decir, se da el paso de que él oiga, “aprenda”, pero no cambie su práctica, pues internamente ya posee un modelo en el cual cree y que no se le puso en conflicto, teniendo como parámetro una sólida teoría, para que pudiera transformársela.

En esta investigación, se optó por analizar el funcionamiento del AEE en la SEM bajo la óptica de los profesores, pero sería importante que los participantes que influyen este proceso sean escuchados, como las familias, los gestores públicos, los demás profesionales de la escuela e incluso los propios alumnos, lo que plantea la sugestión de que otros investigadores se ocupen de este tema. Se espera haber contribuido no sólo para la construcción de mejoras en este nivel y modalidad de atención, pero para pensar cuáles son los caminos la Educación Especial en la Enseñanza Infantil han tomado, de modo que

podamos romper con paradigmas respecto a estos espacios, buscando favorecer la inclusión escolar desde los primeros pasos.

REFERENCIAS

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Manual de orientação**: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Especial. **NOTA TÉCNICA – NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ibge**: cidades. 2015. Disponível em:
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500370&idtema=156&search=mato-grosso-do-sul|dourados|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na educação infantil. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C. Inclusão Escolar na Educação Infantil. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Org.) **Educação Especial e Inclusiva**: mudanças para escola e sociedade. Jundiaí, Paco Editorial, 2014. p. 14-26.

CHECCONI, F. F. **A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: a criança no foco das investigações. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Universidade de Araraquara, Araraquara, 2016.

LAMPREIA, C.; LIMA, M. M. R. **Instrumento de Vigilância Precoce do Autismo**: manual e vídeo. Rio de Janeiro, Edições Loyola, 2011.

MACHADO, G. **Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS**. 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. 2012. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.) **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 23-47.

RODRIGUES, R. K. G. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: Interface com os pais e professores da classe comum. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SCHMITZ, A. O. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS *Childhood Autism Rating Scale* - versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA**. 2015. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A de. **Transtorno do espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

Cómo referenciar este artículo

MACHADO, Gabriela.; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Atendimento educacional especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 746-759, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12204

Sometido en: 06/08/2018

Aprobado en: 21/09/2018