

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PROFESSOR ESPECIALISTA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

ROSEMARY GUILARDI DA SILVA

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade de Brasília/UNB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Brasília, dezembro de 2008.

SILVA, Rosemary Guilardi da.

O Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais e a Qualidade na Educação Infantil: uma Aproximação Possível. Rosemary Guilardi da Silva. Dezembro de 2008.

Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília – UNB – Dezembro de 2008. Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa.

1. Educação Infantil 2. Educação Especial/Inclusão 3. Qualidade 4. Sala de Recursos Multifuncionais. 5. Atendimento Especializado de Apoio. SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Orientadora. II. O Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais e a Qualidade na Educação Infantil: uma Aproximação Possível.

CDU

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O PROFESSOR ESPECIALISTA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

Rosemary Guilardi da Silva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa
Faculdade de Educação/UnB

Banca: Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino
Membro Titular – Departamento de Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento/IP/UNB
Prof^a. Dr^a. Celeste Azulay Kelman – Membro Titular
Faculdade de Educação/UnB
Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho – Membro Suplente
Faculdade de Educação/UNB

Brasília, dezembro de 2008

Dedico este trabalho

*a Laryssa Évelyn, Rafael e Cláudio
Gabriel que estiveram ao meu lado,
dividindo as alegrias e tristezas em todas
as fases desse complexo período de minha
vida, incondicionalmente.*

AGRADECIMENTO

Tantos são...

Tantas pessoas participaram desta conquista...

Uma folha seria pouco para relacioná-las.

Mas ficam aqui registrados meus sinceros agradecimentos...

Primeiramente e sobre todas as coisas, obrigada meu Pai e Deus, sem tua providência não teria chegado até aqui.

À querida tia Roza que sempre me incentivou, acreditou em mim, mesmo quando eu já não acreditava.

À minha amadíssima mãezinha que jamais me deixou sentir só em nenhuma dificuldade, principalmente neste período, que foram muitas. Também pelo exemplo que sempre foi e é para todos os seus.

Aos meus queridos filhos: Laryssa Évelyn, Rafael e Cláudio Gabriel, que estiveram ao meu lado e, incondicionalmente, em todos os momentos me deram apoio e incentivo.

Aos meus irmãos: Célia, Márcio, Marden, Rosângela e Rosemy pelo carinho que sempre tiveram por mim.

À minha querida sobrinha Cynthia, que nas horas mais turbulentas, e nas felizes também, se fez presente.

À professora Fátima Guerra, minha querida orientadora. Obrigada pela confiança que a senhora depositou em mim e pela grande paciência. Com certeza, aprendi muito da vida com o seu exemplo.

As novas amigas Fernanda, Charlene, Margarida e Sandra.

Ao Miron Mito, você faz parte dessa vitória.

Às professoras Lúcia Helena, Celeste Azulay Kelman e Cristina Madeira, participantes da banca examinadora, pela contribuição neste estudo.

Ao Josué Silva, pela correção final deste texto.

Às crianças que compartilharam seus espaços e que tanto me ensinaram.

À minha anônima colega de Sala de Recursos Multifuncionais que abriu as portas de sua sala e das salas de aula da instituição em que atua para que eu efetivasse minha pesquisa.

À direção da instituição colaboradora, bem como, às docentes, coordenadora pedagógica, supervisora pedagógica, pais e todos os profissionais de educação que tão bem me acolheram nos dois meses de pesquisa, pois, com certeza, laços se formaram.

Obrigada a todos os que conheci e que direta ou indiretamente influenciaram
nesta trajetória rumo ao mestrado.

Jardim de infância

Tudo o que se precisa realmente saber, sobre como viver,
o que fazer, como ser, se aprende no Jardim da Infância.
A sabedoria não se encontra no topo de um curso de pós-graduação,
mas no montinho de areia da escola de todo dia.
Essas são as coisas que se aprende lá:
compartilhar tudo,
brincar dentro das regras,
não bater nos outros,
colocar as coisas de volta no lugar onde achou,
arrumar a bagunça,
não pegar as coisas dos outros,
pedir desculpas quando machucar alguém,
lavar as mãos antes de comer,
puxar a descarga,
comer biscoitos com leite, pois fazem bem,
respeitar o outro.
Leve uma vida equilibrada.
aprenda um pouco,
pense um pouco,
desenhe,
pinte,
cante,
dance,
brinque,
trabalhe um pouco todos os dias.
Tire uma soneca todos os dias.
Quando sair, cuidado com o trânsito. Dê a mão e fique junto.
Repare nas maravilhas da vida.
Lembre-se da pequena semente que plantamos no copo de plástico:
as raízes descem, e o caule sobe,
e ninguém sabe realmente como ou por que.
Mas todos sabem que é assim.
O peixinho dourado, o hamster, o ratinho branco, e até a pequena semente
no copo de plástico morre.
E nós também.
Pegue esses itens e coloque-os em termos mais adultos e sofisticados e
aplique-os à sua vida familiar, ao seu trabalho, ao seu governo ou ao seu
mundo e verá como ele é verdadeiro, claro e firme.
Pense em como o mundo seria melhor se todos nós, no mundo inteiro,
comêssemos biscoitos com leite todos os dias às três horas da tarde, e
depois descansássemos.
Ou se todos os governos tivessem, como regra básica,
devolver todas as coisas no lugar em que elas se encontravam,
e arrumassem a bagunça ao sair.
E é sempre verdade, não importando a idade:
ao sair é sempre melhor dar as mãos e ficar juntos.

(Robert Fulghum, 1988)

RESUMO

A presente pesquisa analisa a prática pedagógica da Professora Especialista de Apoio (PEA) do ensino especial em sua atuação como professora de Sala de Recursos Multifuncionais em uma instituição de Educação Infantil pública situada na cidade de Brasília, mais especificamente na Regional do Plano Piloto/Cruzeiro, localizada na Asa Sul e suas contribuições para uma Educação Infantil de qualidade. A pesquisa foi desenvolvida considerando três esferas de atuação da PEA: 1ª) esfera macro – análise da atuação da PEA na instituição como um todo; 2ª) esfera intermediária – análise da atuação da PEA num trabalho cooperativo com as docentes que atendem os ANEEs nas turmas regulares; 3ª) esfera micro – análise das práticas da PEA em seu atendimento direto e individualizado com os ANEEs na Sala de Recursos Multifuncionais. Algumas sessões foram gravadas em vídeo, algumas em áudio e transcritas na íntegra para a construção das informações. Nas demais, foram feitos relatórios de observação. Do estudo, participaram a Professora Especialista de Apoio, as três docentes do turno matutino, a coordenadora pedagógica, a supervisora pedagógica e os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais das respectivas turmas e seus pares. De início, previa-se apenas a participação da PEA e das docentes de um turno, mas, em virtude da dinâmica da instituição em que algumas atividades em sala de aula são trabalhadas em cooperação entre docentes, coordenadora pedagógica e supervisora pedagógica, concluiu-se, que a inclusão das mesmas na pesquisa possibilitaria apresentar as múltiplas interpretações que diferentes grupos e indivíduos têm sobre a mesma situação possibilitando uma variedade de interpretações por parte do leitor, atendendo, dessa forma, a uma das características do estudo de caso.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Educação Especial/Inclusão. Qualidade. Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Especializado de Apoio.

ABSTRACT

This research analyzes the pedagogical practice of the Professor of Specialist Support (Professora Especialista de Apoio – PEA) of her special education in her activity as a teacher in Room of Multifunctional Resources (Sala de Recursos Multifuncionais) in a public institution of Child Education situated in the city of Brasília, more specifically in Regional Plano Piloto/Cruzeiro, located in Asa Sul and its contributions for a quality Child Education. The research was developed considering three spheres of PEA's activity: 1^a) macro sphere - analysis of PEA's situation in a institution as a whole. 2^a) intermediate sphere - analysis of the PEA's situation in a cooperative work with the teachers who handles the ANEEs in regular classes; 3^a) micro sphere - analysis of the PEA's practices in their straightforward and individualized servicing with ANEEs in Room of Multifunctional Resources. A few sessions were recorded on video, some in audio and transcribed in full for the construction of the data. In the other, were made observation reports. In the study, participated the Professor of Specialist Support, the three matutinal teachers, the pedagogical coordinator, the pedagogical supervisory and students with special educational needs of their respective classes and their peers. Initially, prevised only the participation of PEA and teachers of one shift, but, by virtue of the dynamics of the institution in some activities in the classroom are worked in cooperation between teachers, pedagogical coordinator and pedagogical supervisory, concludes, either different groups and individuos have on the same situation allowing a variety of interpretations by the reader, taking, in this way, one of the characteristics of the case study.

Key Words: Child education. Special Education/inclusion. Quality. Room of Multifunctional Resources. Specialized Care of support.

Translation: Miron Mito
email: mironmyth@hotmail.com
phone: 61 8521-0870

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	—	Sistema Educacional Brasileiro	Anexo 1
Figura 02	—	Dez Aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade	75
Figura 03	—	Indicadores de Qualidade no Atendimento do Professor Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais na Construção de uma Escola Infantil Inclusiva de Qualidadei	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	—	Brasil – Evolução de Matrícula na Educação Especial no Brasil de 1998 a 2006	48
Gráfico 02	—	Brasil – Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular de 1998 a 2006.....	48
Gráfico 03	—	Brasil – Distribuição de Escola com Educação Especial por Tipo de Atendimento 2006	50
Gráfico 04	—	Brasil – Evolução de Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns de 2002 a 2006	50
Gráfico 05	—	Brasil – Evolução de Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns com e sem Apoio Pedagógico de 2002 a 2006	51
Gráfico 06	—	Brasil – Matrículas na Educação Especial por Etapa/Modalidade de Ensino em 2006	52
Gráfico 07	—	Distrito Federal – Evolução da Matrícula na Educação Especial de 2002 a 2006	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	—	Resumo das Leis e Marcos Legais acerca da Educação Inclusiva	45
Tabela 02	—	Termos Recorrentes na Educação Especial	52
Tabela 03	—	Tempo de Duração das Filmagens	92
Tabela 04	—	Docentes Participantes da Investigação	101
Tabela 05	—	ANEES Participantes da Investigação	102
Tabela 06	—	Roteiro da subseção	118
Tabela 07	—	Roteiro do "Projeto Cozinha Mágica"	123
Tabela 08	—	Segmento de interação entre A ² - Amália e Nita	128
Tabela 09	—	Roteiro do "Projeto Ciências em Foco"	130
Tabela 10		Roteiro da "Atividade Livre no Pátio/Parque"	135
Tabela 11		Segmento de interação – brincadeira dentro da piscina vazia	137

LISTA DE ABREVIATURAS

AASI	— Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ANEE	— Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
APE	— Apoio Pedagógico Especializado (inclusão)
CBA	— Ciclo Básico de Alfabetização
CE	— Classes Especiais
CEB	— Câmara de Educação Básica.
CEE	— Conselho Estadual de Educação
CNE	— Conselho Nacional de Educação
CONADE	— Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	— Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CESP	— Centro de Ensino Especial Superior e Profissionalizante
CETEB	— Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
DC	— Diário de Campo
DNEE/EB	— Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
EAA	— Equipe de Apoio a Aprendizagem
EAPE	— Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
ECA	— Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	— Ensino Especial
EF	— Ensino Fundamental
EI	— Educação Infantil
EM	— Ensino Médio
EMRPE/DF	— Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – 2008
FNDE	— Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
IBC	— Instituto Benjamin Constant
INEP	— Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
INES	— Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISM	— Instituto dos Surdos-Mudos
LDB 9.394/96	— Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 (20/12/1996)
MEC	— Ministério da Educação
NCEE Reg.PP/Cruz.	— Núcleo de Coordenação do Ensino Especial da Regional do Plano Piloto/Cruz.
ONU	— Organização das Nações Unidas
PAED	— Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PNQEI	— Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPP	— Projeto Político Pedagógico

RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEE/DF	— Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEB	— Secretaria de Educação Básica
SEESP	— Secretaria de Educação Especial do MEC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
I REFERENCIAL HISTÓRICO E TEÓRICO.....	22
1.1 Educação Especial e o Processo de Inclusão	22
1.1.1 Sala de Recursos Multifuncionais	22
1.1.1.1 Caracterização dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	26
1.1.1.2 Formação Necessária ao Professor Especialista de Apoio	27
1.1.2 A Educação Especial no Brasil e o Processo de Inclusão	28
1.1.3 Atendimento Educacional Inclusivo	36
1.1.3.1 Posição de Profissionais da Educação e de outras Áreas na Atualidade	39
1.1.4 Bases Legais e Políticas Públicas Referentes à Inclusão.....	45
1.1.5 Educação Especial e a Evolução do Atendimento Educacional Inclusivo	46
1.1.5.1 A Educação Especial e a Inclusão no Distrito Federal	52
1.2 Educação Infantil, Educação Especial/Inclusão e Qualidade.....	55
1.2.1 A História da Criança no Tempo: Diferentes Concepções de Infância	56
1.2.2 Educação Infantil	63
1.2.3 Educação Especial/Inclusiva na Educação Infantil	65
1.2.4 Qualidade, Educação Infantil e a Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva.....	67
1.2.4.1 O que é Qualidade?.....	68
1.2.4.2 Indicadores para a Qualidade na Educação	71
1.2.4.3 Os Desafios Próprios da Educação Infantil.....	72
1.2.5 Indicadores de Análise da Qualidade na Educação Infantil Inclusiva a partir da Mediação do Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais	78
1.2.5.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)	79
1.2.5.2 Currículo	80
1.2.5.3 Planejamentos	81
1.2.5.4 Práticas Pedagógicas	81
1.2.5.5 Formação.....	82
1.2.5.6 Interações.....	82
1.2.5.6.1 Interação entre pares	84
1.2.5.6.2 Interação entre equipe escolar e atendimento especializado	84
1.2.5.7 Ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais.....	85
1.2.5.8 Concepções dos Docentes que Norteiam a Prática Pedagógica	85
II METODOLOGIA	88
2.1 Objetivos	89
2.1.1 Objetivo Geral.....	89
2.1.2 Objetivos Específicos.....	89
2.2 Métodos e Técnicas	89
2.2.1 O Estudo de Caso.....	90
2.2.2 Técnicas e Procedimentos de Pesquisa	91
2.2.2.1 Observação Participante.....	91

2.2.2.2	Filmagens e Fotografias	92
2.2.2.3	Notas de Campo.....	93
2.2.2.4	Entrevistas Semi-estruturadas.....	94
2.2.2.5	Questionários.....	95
2.2.2.6	Análise de Documentos.....	96
2.2.2.7	Conversa�o Espontânea.....	96
2.3	O Estudo Empírico	96
2.3.1	Universo de Estudo: Critérios de Escolha.....	96
2.3.1.1	Caracteriza�o da Institui�o Pesquisada.....	98
2.3.1.2	Projetos Desenvolvidos pela Institui�o no Ano de 2008	99
2.3.2	Os/as Participantes.....	101
III	ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	103
3.1	Primeira Se�o - o âmbito da escola	103
3.1.1	Forma�o Específica da PEA.....	103
3.1.2	O Projeto Político Pedagógico (PPP).....	104
3.1.3	Parceria Escola Família/Comunidade e PEA.....	109
3.1.4	Intera�es – O Trabalho Colaborativo	110
3.1.4.1	Intera�o entre os Membros da Institui�o, as Docentes e a PEA no Atendimento aos ANEEs	110
3.1.4.2	Intera�es entre a PEA e os Serviços Externos de Atendimento aos ANEEs	112
3.1.4.2.1.	Reunião com Amanda - Coordenadora do Núcleo de Coordena�o do Ensino Especial da Regional do Plano Piloto/Cruzeiro (NCEE - Reg. PP/Cruz.).....	112
3.1.5	Considera�es sobre a Primeira Se�o de Análise – Atua�o da PEA no âmbito da Escola	115
3.2	Segunda se�o – Atua�o da PEA nas Turmas Regulares e nos Ambientes Externos em Coopera�o com as Regentes	116
3.2.1	Atua�o da PEA nas Turmas Regulares	116
3.2.1.1	Projeto Ler para Crescer.....	117
3.2.1.2	Projeto Cozinha Mágica.....	122
3.2.1.3	Projeto Ciências em Foco.....	129
3.2.2	Atua�o da PEA nos Ambientes Externos.....	134
3.2.2.1	Atividade Livre no Pátio	134
3.2.3	Currículo	140
3.2.4	Considera�es sobre a Segunda Se�o de Análise – Atua�o da PEA nas Turmas Regulares e nos Ambientes Externos em Coopera�o com as Docentes	141
3.3	Terceira se�o - atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais	143
3.3.1	Atendimento Individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais 143	
3.3.1.1	A ¹ - Bianca.....	144
3.3.1.2	A ² - Amália.....	150
3.3.1.3	A ³ - Beto.....	152
3.3.1.4	A* - Nora.....	158
3.3.2	O Planejamento das Interven�es realizadas pela PEA.....	159
3.3.3	Ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais.....	162

3.3.4	Considerações sobre a Terceira Seção de Análise – Atendimento Individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais.....	162
IV	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE I - Legislação e Políticas Públicas Referentes à Inclusão	176
	APÊNDICE II – Construção Metodológica	180
	APÊNDICE III – Ficha de Sumarização das informações daS FilimageNS	181
	APÊNDICE IV – Termo de Consentimento	182
	APÊNDICE V – Termo de Consentimento	183
	APÊNDICE VI – Diário de Campo.....	184
	APÊNDICE VII – Questionário Docentes	185
	APÊNDICE VIII – Questionário Professora Especialista de Apoio/PEA	187
	APÊNDICE IX – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada 1 e 2.....	190
	ANEXO I - Sistema Educacional Brasileiro	192
	ANEXO II - Gráfico 6 - Brasil - Matrículas na Educação Especial por Etapa/Modalidade de Ensino em 2006.....	193
	ANEXO III – Planta da Escola.....	194
	ANEXO IV – Fotografias do Desenvolvimento do Projeto “Ciências em Foco”..	195

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é tema que está em voga em debates políticos, entre as associações de defesa humana e outros segmentos da sociedade civil que, conseqüentemente, vêm fortalecendo os movimentos sociais organizados em defesa da inclusão das pessoas com deficiência¹ buscando eliminar as situações de exclusão. É, portanto, uma discussão que vem ganhando força e adeptos por todo mundo (Stainback & Stainback, 1999).

A opção pelo tema se deu em virtude da imersão profissional no campo da Educação Especial e pela vivência do afirmado por Santos (2001, in Oliveira, 2007): “[...] Um tema da preferência do pesquisador gera empatia, entusiasmo e favorece a perseverança” (p. 46).

Poucas pesquisas relacionadas ao atendimento oferecido pela Sala de Recursos Multifuncionais foram encontradas. Diversos são os caminhos que as pesquisas poderiam tomar a fim de contribuir com o melhor desempenho desse atendimento. Um dos caminhos seria a investigação da satisfação daqueles que são atendidos por este serviço. Outro caminho seria a satisfação das famílias e os resultados, a longo e médio prazo, proporcionados por este atendimento. Outra via seria o conhecimento sobre o impacto de seu atendimento na construção de escolas inclusivas de qualidade. Esta foi a opção, para esta pesquisa, dentre tantas outras. Mas a opção por esse viés se deu devido ao comprometimento e envolvimento com a Educação Infantil e, em particular, com a defesa de um atendimento não apenas quantitativo, mas, acima de tudo, qualitativo para as crianças deste nível da educação e em especial para os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEES).

Um dos pressupostos do Programa de Inclusão Educacional, assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, é o da democratização da educação, isto é, assegurar a todos igualdade de condições de acesso e permanência na escola a partir da Educação Infantil. Segundo dados estatísticos recentes, isto ainda não é uma realidade para todas as crianças, principalmente para as com deficiência (BRASIL, 2006a).

¹ Utilizar-se-a o termo pessoa (criança, adulto, aluno) com deficiência ao longo das discussões por se tratar de um termo recorrente, atual e aceito entre os autores consultados como o mais apropriado. A preocupação com a utilização de termos atualizados vem como colaboração em levar ao leitor terminologias recorrentes em abordagem de temas polêmicos como o da deficiência e da inclusão. Segundo Sasaki (2003) “a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que aproximadamente 10% da população possuem” (p. 165).

No que se refere ao direito de igualdade, encontra-se em Sousa (2006) exatamente o que se quer expressar:

Pensar em igualdade de oportunidades é entender que as trajetórias de vida das pessoas – inclusive em relação à sua escolarização, é dinâmica, diversificada, não linear e plural - seja em suas etapas, seja nas suas circunstâncias. Assim, as demandas que elas têm de educação e formação são, também, diversificadas e múltiplas e precisam ser vistas de modo contextualizado e personalizado, tanto quanto possível (p. 3).

Ou seja, igualdade de oportunidades de inclusão dos ANEEs, em especial dos alunos com deficiência, no processo educativo, mas, com soluções diferenciadas segundo suas peculiaridades e com qualidade.

No Brasil, a inclusão educacional ganhou força a partir, principalmente, da Declaração de Salamanca, documento oficial da *Conferência Nacional sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* que ocorreu na Espanha no ano de 1994. Segundo esse documento, um dos principais desafios que a escola tem a enfrentar é desenvolver uma pedagogia que respeite as diferenças individuais, centrada nas crianças e que seja capaz de as educar, inclusive as com necessidades severas.

Na implantação de um sistema de ensino de qualidade numa perspectiva de *Educação para Todos* que vislumbre um sistema unificado Educação Especial/Ensino Regular, um importante instrumento pedagógico de apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais são as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais.

Com vistas a contribuir com o tema da educação numa perspectiva de inclusão é que se propõe o presente estudo, o qual tem por objetivo principal identificar e analisar como a mediação do Professor Especialista de Apoio que atua na Sala de Recursos Multifuncionais pode contribuir para a construção da qualidade no contexto da Educação Infantil, numa escola inclusiva, de ensino regular.

Deste objetivo mais geral surgiram quatro objetivos específicos que visam possibilitar uma compreensão mais aprofundada da complexidade do tema, analisar as dimensões inclusivas constantes da Proposta Pedagógica de uma instituição de Educação Infantil; identificar e analisar o papel do Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais na Escola de Educação Infantil; analisar e interpretar as práticas pedagógicas inclusivas vigentes em uma instituição de Educação Infantil, no que se refere ao atendimento especializado da Sala de Recursos Multifuncionais; analisar as principais dificuldades enfrentadas pela instituição de Educação Infantil e pelo Professor Especialista que atua em Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento aos ANEEs, tendo como pressuposto que tal mediação é fundamental num projeto de escola que

atenda a todos os alunos com igualdade de direitos independente da diversidade humana.

O estudo foi realizado em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal localizada em Brasília, mais especificamente na Asa Sul, que tem em sua estrutura uma Sala de Recursos Multifuncionais em pleno funcionamento com atendimento realizado por uma Professora Especialista de Apoio (PEA).

Este trabalho está organizado em três partes. A primeira se compõe de uma revisão bibliográfica sobre o tema em estudo realizada ao longo do mestrado.

Na fundamentação teórica, apresenta-se alguns dos princípios e fundamentos da Educação Especial/Inclusiva² que orientam a construção de uma escola numa proposta de inclusão com vistas a um atendimento de qualidade a todos os alunos. Nesta proposta, um dos elementos apresentados se refere à Sala de Recursos Multifuncionais e à Professora Especialista de Apoio, suportes educacionais aos ANEEs. Integra essa parte uma contextualização histórica do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil com o intuito de evidenciar o quanto a sua trajetória histórica é marcada pela exclusão e com o objetivo de defesa de um sistema único de educação, sem distinção, onde a diversidade é aceita e celebrada.

Essa parte inclui, ainda, uma pequena revisão de como a criança foi se constituindo como um ser de direito, objetivando contextualizar a trajetória da luta em favor da Educação Infantil não só em termos quantitativos, mas, principalmente, qualitativos.

Para finalizar, procura-se esclarecer a posição em relação à qualidade e o que é defendido, culminando em uma Educação Infantil de Qualidade.

O segundo capítulo descreve a pesquisa realizada a qual se baseou na abordagem qualitativa. Foi utilizado, como estratégia metodológica, o estudo de caso, com recursos distintos como a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, questionários, apreciação de documentos, conversação espontânea e notas de campo. Integraram-se ainda ao *corpus* empírico filmagens com áudio-vídeo, áudio e fotografias apreendidas em diferentes situações pedagógicas e contextos para focalizar o objeto de estudo.

O terceiro capítulo traz a discussão das informações construídas relacionados à prática pedagógica da Professora Especialista de Apoio (PEA). Tal discussão foi organizada em três blocos complementares. Neles se busca facilitar a compreensão da

² Proposta educacional que respeita as diferenças, promove a aprendizagem e atende às necessidades educacionais de todos os alunos, sem distinção.

ação pedagógica da PEA nas diversas esferas da instituição. Isso oportunizou um maior aprofundamento em algumas questões que se tornaram pertinentes devido a pistas que foram surgindo após a imersão em campo.

O primeiro bloco de análise abrangeu o âmbito da escola e alguns segmentos externos que, ao longo da pesquisa, se fizeram presentes na instituição. No bloco seguinte, o foco foi a ação da PEA em parceria com as docentes no ambiente das salas regulares e nos demais ambientes em contato com os ANEEs e seus pares. Já o terceiro bloco concentrou-se mais especificamente nas ações mediadas pela PEA realizadas individualmente ou em grupo na Sala de Recursos Multifuncionais. Nesta fase, buscou-se eliminar ao máximo a interferência ou subjetividade da pesquisadora, uma vez que a mesma atua profissionalmente na área em que se deu a pesquisa.

Para finalizar, apresentam-se as considerações finais, que foram enriquecidas pelas experiências da pesquisadora que atua em Sala de Recursos Multifuncionais, tendo-se um histórico de sua atuação com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e outras atividades voltadas à luta pela construção de uma Educação Infantil de Qualidade.

I REFERENCIAL HISTÓRICO E TEÓRICO

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO

“O papel verdadeiro da escola é ensinar a voar, não cortar as asas.”

(Dimenstein)

1.1.1 Sala de Recursos Multifuncionais

Quando o tema é inclusão educacional, em especial dos alunos com deficiência, muitos são os elementos envolvidos e alguns serviços estão previstos para que este processo seja de qualidade. Um desses serviços previstos para transformar as instituições educacionais regulares em instituições inclusivas é o atendimento oferecido por um *professor especializado* realizado na *Sala de Recursos Multifuncionais*.

Mas o que vem a ser a Sala de Recursos Multifuncionais? Que profissional está apto, habilitado a prestar esse serviço à comunidade estudantil nesse ambiente? Quais as funções desse profissional? Quais os alunos que recebem atendimento do serviço especializado dentro da instituição educacional?

A Sala de Recursos Multifuncionais faz parte de uma política de inclusão implantada pelo Ministério da Educação nas escolas. Seu objetivo é transformar a concepção, freqüente, de que a criança que apresenta certo diferencial retém menos que outras no processo de aprendizagem e esclarecer que o que realmente ocorre é um desenvolvimento com formas e velocidades diferentes para cada criança. Para lidar com essas diferenças, almeja-se implantar Salas de Recursos Multifuncionais em todas as escolas, nos diversos níveis de ensino.

Na história da humanidade, desde muito tempo, notam-se as pessoas com necessidades especiais sendo excluídas não só do processo de escolarização, mas, o que é mais terrível, até da própria sociedade, provocando a forte tendência seletiva das escolas com relação aos alunos que possuem dificuldades de se adaptarem a padrões que lhes são estabelecidos.

A política da *escola inclusiva*³ estabelece que a própria escola se adapte às necessidades do aluno e não o aluno se adapte à escola.

³ O conceito de *escola inclusiva* é introduzido pela Declaração de Salamanca ao recomendar a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas comuns.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), um dos princípios da Escola Inclusiva é:

[...] *diferenças* humanas são normais e de que a aprendizagem deve ser ajustada às necessidades de cada criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções pré-determinadas relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência para a sociedade em geral. [...] Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade – “uma medida serve para todos” – relativa à educação. As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos (BRASIL, 1994, grifo nosso).

Para que tais alunos recebam a educação de qualidade que lhes é garantida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) em seu artigo 2º, é essencial: 1º) que o foco das escolas seja o potencial de cada aluno; 2º) que sejam reconhecidas e atendidas as diferentes necessidades de cada um; 3º) que haja parceria entre a família e a escola; 4º) sejam cultivadas, pela gestão escolar, atitudes favoráveis aos ANEEs, como construção de projetos pedagógicos que visem as diferenças e que haja enfoque numa organização do espaço onde seja possível o atendimento educacional especializado, mudanças nas práticas pedagógicas e o fim de atitudes discriminatórias.

É garantido pela Constituição Federal (capítulo III, artigo 205) aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEEs) não apenas o direito à educação, mas a um atendimento *especializado suplementar ou complementar, de preferência* nas escolas regulares. Atendimento que poderá ocorrer nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais. Nessas salas são desenvolvidas e aplicadas técnicas voltadas especificamente às necessidades especiais de cada indivíduo para dar suporte ao seu desenvolvimento e subsídios a sua vida escolar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, as instituições educacionais devem atender aos ANEEs, *preferencialmente*, na rede regular de ensino (art. 58 e seguintes) onde se pode encontrar uma controvérsia em relação à Constituição Federal. De acordo com esse documento, é possível a substituição do ensino regular pelo especial e não o oferecimento de atendimento especializado estar preferencialmente no ensino regular.

A Declaração de Salamanca (1994) já trazia em seu texto referências ao apoio pedagógico, embora não tivesse a nomenclatura de Sala de Recursos Multifuncionais, que deveria ser contínuo, desde a “ajuda mínima na classe regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola, estendendo-se, sempre que necessário, ao

apoio prestado por professores especializados e por pessoal externo” (BRASIL, 1994, p. 27), o que em 2001 foi nomeado pelas DNEE-EB/CNE/CEB nº 2/2001 como Sala de Recursos Multifuncionais:

[...] serviço de apoio pedagógico especializado: são os serviços educacionais oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais do educando. Tais recursos podem ser desenvolvidos: a) nas classes comuns, mediante professor da Educação Especial [...]; b) em salas de recursos multifuncionais, nas quais o professor da Educação Especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, 2001, p. 42 e 43)

Esse documento também traz a definição do que vem a ser Sala de Recursos Multifuncionais no sistema de ensino:

Sala de Recursos Multifuncionais: serviço de natureza pedagógica, conduzido por um professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamento e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, na quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquela em que frequenta a classe comum. (Ibid., p. 50)

Segundo Alves (2006), as Salas de Recursos Multifuncionais recebem tal denominação devido à sua flexibilidade para suprir as necessidades de cada aluno e promover acessibilidade, em todas suas variações, ao currículo. Este espaço é organizado com profissionais especializados no atendimento às necessidades educacionais especiais e equipamentos e materiais pedagógicos diversos que auxiliem seu trabalho.

O atendimento educacional especializado é geralmente confundido como uma atividade de simples e pura repetição dos conteúdos programáticos que são desenvolvidos normalmente nas salas de aula, mas, de fato, constitui um conjunto de procedimentos específicos que exercem a função de mediadores da produção do conhecimento e de sua apropriação. (Ibid.)

As DNEE-EB/CNE/CEB nº 2/2001 em seu artigo 2º orientam: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de *qualidades* para todos” (grifo nosso). O Artigo V estabelece que o serviço de apoio pedagógico especializado em Salas de Recursos Multifuncionais será oferecido por professor especializado em Educação Especial que realizará a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Em conformidade com tais documentos legais, todos os alunos, incluindo-se aqueles com deficiência, têm o direito de freqüentar a escola de sua comunidade, de seu bairro. O que leva a vislumbrar que a escola de ensino regular, numa perspectiva de Educação Inclusiva, acolhe todas as crianças de determinada comunidade aprendendo juntas, sem discriminação em relação as suas condições pessoais, sociais ou culturais, ou com deficiência. Trata-se de um modelo de escola em que não há exigências de acesso, de seleção ou discriminação de qualquer espécie e que se adapta às diversidades dos educandos. (BRASIL, 2005a).

Não há que enfatizar as desvantagens ou deficiências do educando, mas, sim, “adquirir uma melhor compreensão do contexto educacional onde as dificuldades escolares se manifestam e buscar formas para tornar o currículo mais acessível e significativo” (Ibid., p. 60).

Defende-se uma escola infantil inclusiva que acolha todas as crianças, sejam quais forem suas condições pessoais ou sociais, independente de surdez, imaturidade, superdotação entre outros. Vislumbra-se uma escola que dê respostas educativas adequadas às diferenças individuais de cada criança, ação educativa que leve em consideração as necessidades e características relacionadas à idade cronológica, ao gênero, aos estilos de apego e de auto-estima, os interesses, o modo como recebem apoio e as suas capacidades, o que implica incompatibilidade com respostas educativas uniformes para todos.

As Salas de Recursos Multifuncionais podem contar com ajudas técnicas e tecnologias assistivas. Como posto no artigo 61 do Decreto nº 5.296/04: “consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar o funcionamento da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.” Já as tecnologias assistivas, termo recentemente inserido na cultura educacional do Brasil, são usadas para identificação de todos os serviços e recursos que contribuem para proporcionar ou até ampliar as habilidades das pessoas com deficiência e, por conseqüência, promover sua inclusão e uma vida independente.

Cada Sala de Recursos Multifuncionais deverá ser adaptada de acordo com o que for preciso para o atendimento dos ANEEs. Tanto os materiais a serem utilizados quanto os profissionais atuantes recebem atribuições diferentes de acordo com as necessidades educacionais apresentadas por cada aluno da instituição.

1.1.1.1 Caracterização dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

O conceito de Necessidades Educacionais Especiais teve origem no "Relatório Warnock" cunhado na Grã-Bretanha em 1981, mas foi consagrado na Declaração de Salamanca (1994). O Relatório de Warnock foi publicado em 1978 e serviu de base para um novo enfoque sobre a Educação Especial, de autoria de Mary Warnock que trouxe a importante contribuição de que não apenas o aluno com deficiência tem necessidades educacionais especiais a serem atendidas.

Quando se fala em Necessidades Educacionais Especiais, a idéia remete à associação da condição de deficiência ou de superdotação. Em primeiro plano, remete a um atendimento diferenciado, em ambiente "próprio" considerado adequado às condições destes educandos. Com a adoção do conceito ANEE, a população a ser beneficiada por essa nova abordagem é bem maior. A perspectiva é de inserção social ampla e diferenciada dos paradigmas até então praticados, mudando-se a caracterização dos ANEEs, que passou a ir além das dificuldades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiência, mas alcançou aquelas que vinculam uma causa orgânica específica.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica divide em três grupos os alunos que são atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais, entendendo-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos já mencionados, que passam a ser reorganizados em consonância com essa nova abordagem:

1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - 1.1 Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas;
 - 1.2 Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
2. De comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, Sala de Recursos Multifuncionais ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001a)

Apesar da limitação, trazida pelo documento acima, não houve, e não há a intenção de finalizar o amplo campo de alunos que têm direito ao atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. É dada ao sistema de

ensino a autonomia e responsabilidade para fazer sua organização da melhor forma conforme as necessidades de seus alunos.

Com essa nova visão do aluno do Ensino Especial, num enfoque mais amplo das suas Necessidades Educacionais Especiais, numa perspectiva de inclusão é que os conceitos Educação, Qualidade e Diversidade se relacionam entre si. Dessa forma, entendemos a Educação Especial/Inclusiva:

[...] agora concebida como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de **qualidade** às necessidades educacionais especiais, em consonância com a nova abordagem, deverá vincular suas ações cada vez mais à **qualidade da relação pedagógica** para todos os educando que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitam para o seu sucesso escolar. (BRASIL, 2001a, grifo nosso)

De acordo com esse conceito e com as perspectivas dessa pesquisa adotou-se o termo Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, dando em alguns momentos um enfoque mais direcionado aos alunos com deficiência por serem esses os atendidos em maior número pelo Professor Especialista de Apoio (PEA) na Sala de Recursos Multifuncionais.

1.1.1.2 Formação Necessária ao Professor Especialista de Apoio

O professor atuante nas Salas de Recursos Multifuncionais, segundo documentos oficiais, deve possuir em sua formação profissional graduação, formação continuada e ou pós-graduação que lhe habilite trabalhar em áreas de ensino especial no atendimento aos alunos com necessidades especiais. Tais profissionais devem, dentre as suas diversas atribuições: a) atender os ANEEs auxiliando-os em seu trabalho de superação das condições limitantes; b) ajudá-los no estabelecimento de uma auto-imagem positiva, de uma visão de mundo realística; c) possibilitar sua aceitação pelo grupo e a auto-aceitação; d) atuar em atividades de suplemento ou complemento curricular específico; e) colaborar com o professor da classe comum nas definições de estratégias pedagógicas a serem utilizadas; f) fazer com que os ANEEs participem de todas as atividades escolares; g) estimular e orientar a participação e envolvimento da família no processo educacional da criança e h) participar ativamente das reuniões pedagógicas. (ALVES, 2006)

É um trabalho árduo e demorado o de implantação efetiva das Salas de Recursos Multifuncionais em um sistema de educação defasado, como o brasileiro, contudo, é provedor de grande satisfação para aqueles que se esforçam para construir uma sociedade que aceita e celebra a diversidade. Conforme visto na análise dos documentos a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais busca proporcionar

aos ANEEs um apoio pedagógico necessário que viabilize o ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudo e uma avaliação contínua que permita o acompanhamento do progresso dos alunos e os ajustes quando se fizerem necessários.

Esta ação de implantação supõe a adoção de uma postura de educação inclusiva. Por que educação inclusiva? Quais os pressupostos dos que defendem a inclusão dos ANEEs, em especial dos com deficiência, no ensino regular? Por quê, para que e para quem se defende o ensino unificado, sem divisão do especial e do regular, ou seja, uma educação de qualidade para todos?

Na intenção de se ter uma compreensão mais ampla das questões educacionais da atualidade em relação aos ANEEs, em especial dos alunos com deficiência, realizou-se uma sucinta explanação da trajetória do atendimento ao aluno com deficiência, uma vez que a identidade da pessoa com deficiência é uma construção histórica e cultural e que a forma de pensar e agir a favor dessa parcela da sociedade sofreu alterações em função das condições sócio-históricas da humanidade.

1.1.2 A Educação Especial no Brasil e o Processo de Inclusão

As pessoas com deficiência têm um histórico de exclusão da sociedade. Baseado no levantamento de Jannuzzi (2006) e outros, pode-se perceber as conseqüências dessa exclusão refletida no âmbito escolar. Situação que vem mudando, embora aos poucos, no Brasil, de forma bastante lenta e elitista, tal como a educação em si.

Segundo Jannuzzi, surgiam no Brasil no século XVI, ao molde europeu, as casas de Misericórdia, que exerceram um papel de certa importância na educação das pessoas com deficiência. Principalmente através das Rodas dos Expostos ou Rodas dos Excluídos, janelas localizadas nas Santas Casas, onde as mães abandonavam seus filhos por diversas razões: impossibilidade de criação, questões financeiras e até por causa de alguma anomalia da criança, o que explica a possibilidade de pessoa com deficiência terem sido educados lá. As Santas Casas não se restringiam a apenas alimentar, mas educavam os que recebiam e ensinavam-lhes uma profissão para que pudessem ser inseridos na sociedade ou mesmo apenas para ajudar no funcionamento das Santas Casas. Um fato curioso para época é a existência de, na Irmandade de Santa Ana, em seu estatuto constar a existência de “uma casa de expostos e desvalidos”, o que confirma o atendimento, ainda que não o de fato necessário e válido, às pessoas com deficiência. É bom esclarecer que, na época, e desde muito antes, as pessoas com deficiência eram “atendidas” nas confrarias particulares e câmaras municipais.

Começou, de maneira bastante tímida e institucional, no século XVIII e XIX, a educação de crianças com deficiência – uma das concretizações das idéias liberais vindas da Europa, em especial da França. Idéias que foram bases para diversas mudanças no cenário político e social brasileiro, que podem ser notadas ainda hoje em nosso cotidiano.

No ano de 1824 proclamou-se, nas discussões da Assembléia Constituinte, a Educação Popular, todavia o máximo alcançado foi a lei de 15 de outubro 1827, que ficou em grande parte apenas no papel. Nessa época não havia – ou muito pouco havia – alguma manifestação a favor do ensino das pessoas com deficiências. O deputado Cornélio França bem que tentou criar o cargo de professor de Primeiras Letras para surdos-mudos, contudo seu projeto de lei logo foi arquivado, o que torna visível o “quão” preocupada estava a maioria das autoridades brasileiras em relação ao ensino das pessoas com deficiência. Preocupação que vem surgindo na mente da população brasileira e tomando proporções favoráveis para a inclusão da pessoa com deficiência. O que muito auxiliou o início da preocupação em relação à educação das pessoas com deficiências foi a participação dos vultos⁴ que eram considerados notáveis na época, e até hoje, tais como Eusébio de Queiroz e Luis Pedreira do Couto Faria.

Um exemplo de como a atuação desses vultos ajudou foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no município da Corte. Este instituto mais tarde passou a ser chamado de Instituto Benjamim Constant (IBC). Era visado o ensino primário e alguns pontos do secundário, como o ensino da educação moral, artes, trabalhos manuais e outros. Contudo, apenas era dada aos alunos a possibilidade de crescerem como repetidores e apenas após dois anos exercendo tal função lhes era considerado viável trabalhar, mas na própria instituição, como professores.

Foi aberta uma possibilidade no I Congresso de Instrução Pública, em 1883, para a discussão sobre o ensino de cegos e surdos. Os responsáveis por tratarem do tema foram médicos e não pedagogos. Porém, mais uma vez o governo mostra que este não é uma de suas prioridades e nem possui urgência em ser resolvido, pois o deixa como encargo das províncias.

No ano de 1890, a Reforma Benjamim Constant foi decretada⁵. Possuía um eixo de liberdade de ensino, laicidade e gratuidade da escola primária, o que viabilizaria um

⁴ Termo utilizado pela autora, Jannuzzi, para definir as personalidades que agiam por “baixo das cortinas”, que influenciavam as autoridades da época em seu agir e modo de pensar. Costumavam serem pessoas próximas, por exemplo, ao Imperador, e possuíam seu respeito e consideração, já que seus pontos de vista e idéias eram levados em conta em suas decisões.

⁵ Decreto n. 981 de 8 de novembro.

maior número de crianças na escola, e, assim, talvez um maior número de crianças que apresentassem deficiências, o que poderia trazer à tona a discussão sobre o ensino das mesmas. Importante deixar claro que anteriormente não havia, ou pouco havia, preocupação em relação ao ensino que não fosse o superior.

O doutor Carlos Fernandes Eiras apresentou em um Congresso de Medicina e Cirurgia, em 1900, um estudo direcionado sobre o tema “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos Idiotas”. Este estudo trazia o início de uma preocupação não só médica, mas pedagógica para se tratar as pessoas com deficiências. Nota-se que os primeiros a estudarem com afinco, ou então, os que mais se destacaram a princípio no estudo das pessoas com deficiência e seu ensino foram os médicos. Esse despertar dos médicos foi interpretado por Jannuzzi (2006) como uma procura de respostas aos casos mais graves. Os médicos passavam a recorrer não apenas a anatomia humana, mas também ao método da observação. É inegável a contribuição desses profissionais, ontem e hoje, em uma busca deveras exaustiva por confirmações de teorias de conhecimentos vigentes. Setor ligado ao campo médico que teve repercussão no ensino das pessoas com deficiência foi o Serviço de Higiene e Saúde Pública, que deu origem, em São Paulo, à Inspeção Médico Escolar.

É constatado por Jannuzzi (2006), em suas pesquisas, que a primeira Escola Especial para crianças “anormais” foi o Pavilhão Bourneville em 1904, criado a partir da reforma do Hospital Nacional dos Alienados no Rio de Janeiro, nome dado em homenagem ao Doutor francês Desiré Magloire Bourneville que influenciou o ensino das crianças cegas, surdas e com deficiências mentais com os seus trabalhos. De acordo com a autora, pavilhões como o citado, continuavam a patentear e institucionalizar a segregação da pessoa com deficiência, entretanto, surgia com estes uma ponta de esperança de que estaria começando a nascer a consciência de que cuidar de tais crianças deveria ir além do campo médico.

Em 1911, veio o decreto número nº. 838 que trazia a Reforma de ensino Primário, Normal e Profissional. Tinha a proposta de formar subclasses especiais para crianças “*retardadas*” em todas as escolas consideradas modelos da capital.

Gustav Riedl funda, em 1919, o serviço de Profilaxia Mental de Engenho de Dentro, com Escola de Enfermagem, Instituto de Psicologia e Curso de Monitores Oficiais. E logo depois, em 1920, funda ainda a Liga Brasileira de Higiene Mental. “A deficiência, principalmente a mental, é então relacionada a problemas básicos de saúde, causadores de nossa degenerescência e taras, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas” (Magalhães, 1913, Apud JANNUZZI, pg. 36). Mais tarde foi sendo percebida

pelos médicos a real importância da pedagogia no ensino de pessoas com deficiências e passaram a criar instituições escolares com ligações a hospitais psiquiátricos.

A partir de 1930 começa a surgir uma preocupação especial com a educação de pessoas com deficiências, não apenas por parte de entidades filantrópicas, mas também do governo. Começa nessa época a ser utilizada a expressão ensino emendativo, oriunda do latim *emendare*, cujo significado é: *tirar defeito, corrigir falta*. Esse termo designou depois, em 1960 e início de 1970, as escolas para os alunos com deficiência.

Desde 1933 muitas reformas na educação foram propostas, contudo, de acordo com Jannuzzi (2006), foram elaboradas focando apenas a educação do “normal”. A educação da pessoas com deficiência novamente ficava em segundo plano. Mas, ainda que com toda essa dificuldade de ser reconhecida como prioridade e apesar de sua lentidão, a educação da pessoa com deficiência foi estruturando-se com feição bastante diferenciada ao passar do tempo. Houve, então, uma diferenciação no tratamento legal, depois houve criações governamentais de campanhas para a educação do surdo, do cego e da pessoa com deficiência intelectual. De fato eram atrasadas, mas tentavam evidenciar o problema das pessoas com deficiência que se encontrava esquecido pela sociedade.

Na Constituição Federal de 1934 não consta citação sobre as pessoas com deficiência, mas é afirmada, no artigo 149, a educação como direito de todos. É importante evidenciar que a época era um tanto quanto conturbada e com transformações no cenário político brasileiro. Nesta época houve uma grande mudança na organização social e aumento da urbanização e incrementos à industrialização – fatores que influenciaram no foco dos governantes.

Muitas promessas foram feitas pelos governos sobre o atendimento escolar para estes alunos, entretanto, raras foram cumpridas. Um bom exemplo é a feita pelo presidente Getúlio Vargas, em 1937, que afirmou que o ensino emendativo iria receber ampliações que abrangessem os “fisicamente anormais”, “retardados de inteligência” e os “inadaptados morais”. É mais do que atual essa prática dos políticos, prometerem, mas não cumprirem. Segundo Jannuzzi (2006) os únicos centros de atendimentos a “excepcionais” que de fato recebiam grande apoio e verbas diretas do governo federal eram os privilegiados IBC e o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM). A autora afirma que ainda assim houve ajuda do governo a entidades filantrópicas que tinham compromisso com os “excepcionais”. Pouca, mas houve.

A situação da educação brasileira, segundo Jannuzzi (2006), encontrava-se em um estado tão alarmante e crítico que foi taxada pelo presidente Dutra, em 1949, de

calamitosa. Havia pouco espaço para uma preocupação maior com a educação direcionada à pessoa com deficiência. Houve incremento até que notável na área de educação da pessoas com deficiência intelectual nos anos de 1949 a 1969, contudo, não satisfazia a população que tanto precisava. A autora afirma que esse fato foi provocado pelo aumento da escolarização no ensino fundamental e pela preocupação que surgia com força na época de se formar uma sociedade eqüânime, com classes homogêneas e a preocupação centrada nos métodos de ensino baseados em teorias com enfoque psicológico.

Em 1951 foi oferecido o primeiro curso normal de professores para alunos surdos. Tal curso, oferecido por Ana Rímoli de Faria Doria, era de três anos e equivalia ao ensino médio. Este curso foi dado até 7 de abril de 1961 e, de acordo com estudiosos, refletia a Lei Orgânica de Ensino. No Governo de Getúlio Vargas foi proclamada a necessidade de cursos específicos para profissionais que iriam trabalhar com o aluno com deficiência. Logo vão sendo criadas, ainda que não em grandes quantidades nem com grande alcance, outras modalidades de ensino ao alunado especial, algumas até mesmo já existentes nos hospitais e clínicas.

O tratamento das pessoas com deficiência era deveras ambíguo, ora eram tratadas como tema moral/filantrópico, ora eram tema médico, ora mais voltado para a educação. Mas foi nessa época, entre 1951 a 1961, que surgiu e cresceu a idéia de educação para todos, o “otimismo” e “entusiasmo” pedagógico. A educação das pessoas com deficiência foi colocada como título X, com dois artigos, 88 e 89, destacados na educação de primeiro grau (título VI), na lei n. 4024/616 em 1961, o que já foi um avanço.

Já em 1963 foi proposto pelo presidente João Goulart (1961 – 1964) a reorganização da rede nacional do ensino emendativo visando a uma melhoria dos investimentos do governo. Porém, Jannuzzi (2006), não achou tais promessas refletidas nos documentos por ela pesquisados.

Segundo Jannuzzi (2006), houve três vertentes pedagógicas que marcaram o atendimento da pessoa com deficiência no Brasil. Uma era a vertente pedagógica, que buscava, através dos tempos, soluções práticas para vencer as limitações que vinham junto com as deficiências. Teoria muito influenciada por Montessori e Decroly, que trabalharam com “crianças excepcionais”, é difundida logo no início do século XX, era a teoria educacional da Escola Nova, que destacava a importância da metodologia de ensino. Surgem vários movimentos a favor da educação popular que foram bastante

⁶ Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

influenciados por Paulo Freire.

Uma segunda vertente era a médico-pedagógica, intimamente ligada com as instituições médicas e seus profissionais. Os médicos possuíam grande influência não apenas na educação para as pessoas com deficiência, mas também na educação em geral. Os profissionais da saúde deram uma grande contribuição na formação de profissionais da educação para ensinar tais crianças.

Atua junto a essas vertentes a psicopedagógica. Além da medicina, a educação é muito influenciada pela psicologia.

A psicologia das diferenças individuais, ressaltada desde o princípio do século na educação do diferente, como me referi, influenciou a educação geral, sendo também suporte de metodologias a partir das especificidades. Contribui assim para justificar a montagem de uma organização escolar administrativa e metodologicamente diferenciada. (JANNUZZI, 2006, p. 103).

Há estudiosos da época que muito falaram e pesquisaram sobre o assunto da pessoa com deficiência, como Noberto Souza Pinto e Helena Antipoff (Cf. JANNUZZI, 2006).

Com a Declaração sobre Desenvolvimento e Progresso Social (1969, apud Jannuzzi, 2006) nota-se que a sociedade mundial começava a se comprometer com a educação das pessoas com deficiência, tal engaje se deve à nova concepção de que os mesmos ajudariam no desenvolvimento, sendo, então, úteis economicamente e socialmente.

É por volta dos anos 70, que fora deixado de se utilizar o termo emendativo para designar essa modalidade de ensino, e passava a ser usado Ensino Especial. Contudo, ainda havia muitas controvérsias nesse âmbito, como o próprio conceito de Educação Especial, que era conflituoso e pouco claro e ainda focava muito o assistencialismo.

Poucos eram os representantes da população que tomavam posse no governo e colocavam como meta e prioridade a Educação Especial. Mas houve progressos a serem considerados, como a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) no governo Médici, em 1973, que foi um marco na história da educação brasileira das pessoas com deficiência. Tal órgão tinha o objetivo de propor as metas do governo para a Educação Especial e promover seu cumprimento.

As diretrizes do CENESP ainda propunham que fossem integradas ao ensino especial todas as áreas que atendiam as pessoas com deficiência, como saúde, educação, psicologia e trabalho. Ainda não se vê concretização dessa proposta, pois, como muito acontece na história de nosso país, muito se é prometido e proposto, mas pouco realmente acontece. Nasceu forte devido à sua ligação com o MEC, contudo, tal força foi se perdendo com o tempo da mesma forma que sua ligação com o MEC. Havia

ainda o IBC e o INES subordinados a ele. Esta subordinação, mais tarde, foi largada e eles foram considerados integrantes do CENESP, o qual passou por diversas mudanças, tanto de nome quanto de órgão ao qual se subordinaria, e essas mudanças o enfraqueceram.

De acordo com o levantamento de Jannuzzi (2006), no Brasil, que tentava se equiparar ao resto do mundo nesse âmbito, aprovou-se o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 848/72, nesse parecer era pedido que houvesse medidas urgentes nessa área da educação – o Ensino Especial. A Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024/61 afirma oficialmente que é preferencial que o alunado “portador de deficiência” fosse atendido no próprio ensino regular. Contudo ainda deixava a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a normatização dessa modalidade da educação⁷.

Vão crescendo cada vez mais as instituições voltadas para o atendimento das necessidades e defesa da pessoas com deficiência nos anos 80. Isto é considerado por Jannuzzi (2006) deveras significativa para o movimento já que vai aumentando sua força política.

De acordo com Mendes (1994, apud Jannuzzi, 2006) foi em Santa Catarina, pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em 1988, que ocorreu, em nível mais abrangente, a primeira experiência de integração escolar, que passou a atender crianças com deficiência, de 7 a 14 anos no ensino regular. Então foram criados serviços complementares na educação regular, como, as Salas de Recursos Multifuncionais– foco central de nossa investigação– e as Salas de Apoio Pedagógico.

Na década de 90, com a Declaração de Salamanca, 1994, que teve uma grande e importante repercussão no mundo inteiro, fora sendo fortalecida a idéia de inclusão da pessoa com deficiência, ainda com foco no pedagógico, visando a transformação da realidade por este lado pedagógico. Tais afirmações e outras foram confirmadas no Brasil pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica⁸. A escola passa a ter não só mais a importância devido à formação de “recursos humanos”, mão-de-obra, mas adquire importância por ser considerada responsável pelas transformações sociais.

A educação ainda foi vista como meio de mediação. Não era considerada totalmente responsável pelas transformações ocorridas na sociedade, mas possuía um papel intermediário para que tais mudanças ocorressem, pois afirmava que as mudanças

⁷ LDB n.5.692/71

⁸ Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001b.

em si, seu produto final dependia principalmente da organização social e não apenas da educação. Na área da Educação Especial a visão que recai sobre ela mostra que sua função é a de formação dos indivíduos com deficiência para que estes fossem presentes no processo de transformação, para que o influenciassem. Tais afirmações provém do materialismo histórico-dialético, teoria marxista.

Foi criado outro órgão com função parecida com a do CENESP, a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Havia uma crença de que existindo um órgão nacional para coordenar a educação e a integração da pessoa com deficiência, tudo decorreria facilmente, o que de fato tornou-se um falso pressuposto. A CORDE visava a aspectos às vezes mais abrangentes que o CENESP, como trazendo a participação, que anteriormente não acontecia com frequência, das próprias pessoa com deficiência,.

Cria-se também, em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência), órgão que tinha objetivo aprovar e acompanhar o plano anual da CORDE e o seu desenvolvimento dos programas, projetos atividades e afins. A partir da década de setenta houve um enfoque em algumas vertentes da educação, tal como a “economia da educação”.

Houve uma outra vertente, na década de 90, que discorria sobre o assunto e que deve ser considerada, a normalização. Esta vertente, criada na Dinamarca, tinha como foco não tornar a pessoa com deficiência (“excepcional”, e em sua maioria era voltada para a pessoa com deficiência intelectual) normal, mas garantir a ela uma vida digna, saudável, as mesmas condições que são oferecidas aos “normais”. Era a procura das potencialidades dos indivíduos no lugar da procura de suas deficiências ou inaptidões e a tentativa de promover o desenvolvimento dessas potencialidades buscando o bem de todos, tanto do indivíduo quanto da própria sociedade. Objetivos estes que buscamos até os dias de hoje.

Embora grandes avanços tenham sido conquistados nessa área da educação há ainda muito a ser feito, muito para ser mudado e muito para se aprender. Como pode facilmente ser notado, no mundo cotidiano o indivíduo com deficiência continua marginalizado da sociedade e pela sociedade, estando em segundo plano quando falamos de mudanças. É necessário o empenho dos profissionais das diversas áreas envolvidas nesse desenvolvimento. Faz-se também necessário observar o contexto no qual se está inserido e a sua história para promover transformações realmente eficazes no ensino da pessoa com deficiência. E é lançado então o desafio, pois como dito por Maquiavel em O

Príncipe “Cada mudança sempre deixa preparado o caminho para a próxima”.

1.1.3 Atendimento Educacional Inclusivo

Do mesmo modo que se pode afirmar que uma análise retrospectiva da história da Educação evidencia que sua trajetória acompanha a evolução da conquista dos direitos humanos, igualmente pode-se dizer que na educação nada é tão desigual quanto oferecer oportunidades iguais aos que são desiguais, desiguais no sentido de que todos são únicos. Espera-se que haja igualdade de oportunidades de inclusão no processo educativo de qualidade, mas com soluções diferenciadas segundo as peculiaridades dos alunos.

Segundo Stainback & Stainback (1999), inclusão significa o "processo de criar um todo, de juntar todas as crianças e fazer com que todas aprendam juntas" (p. 178). Acrescenta que a "inclusão significa ajudar a todas as pessoas (crianças e adultos) a reconhecer e apreciar os dotes únicos que cada indivíduo traz para uma situação ou para a comunidade". Para o autor, a educação inclusiva se realiza com a participação de todos, promovendo aprendizagem e procurando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo, entre eles, diretores, professores, família, funcionários e comunidade.

Em concordância com Stainback & Stainback (1999), Mantoan (2003a) menciona que "a inclusão implica mudança de perspectiva educacional". (p. 23)

Se hoje ainda são experiências locais, as que estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, estas experiências têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade e só essas virtudes são suficientes para se antever o crescimento desse novo paradigma no sistema educacional. Não se muda a escola com um passe de mágica. A implementação da escola de qualidade, que é igualitária, justa e acolhedora para todos, é um sonho possível. (Ibid., p.24).

Este posicionamento da autora vem de encontro à análise realizada em relação à evolução do atendimento educacional nas escolas regulares brasileiras e em especial do Distrito Federal, que demonstrou um crescimento quantitativo do atendimento aos ANEEs no ensino regular. Resta saber a qualidade desse atendimento, que segundo a autora, experiências locais têm-se mostrado significativas.

A inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola comum foi reforçada, conforme visto, pela Declaração de Salamanca (1994), o que fortaleceu o movimento pedagógico relacionado à inclusão, caracterizando-a como democrática e pluralista. Tal Declaração está centrada nos princípios básicos do respeito ao próximo e no direito que todo o indivíduo tem de receber educação, saúde e lazer. Argumenta-se

que é importante garantir não só o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino, respeitando fundamentalmente sua identidade social.

Esse documento estabelece que:

Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes. (BRASIL, 1994, p.13).

Quando se fala em inclusão educacional, refere-se ao atendimento em que a diversidade é valorizada, partindo-se da filosofia de que todas as crianças têm possibilidades de aprender e estarem juntas na instituição educacional comum e de sua comunidade (Stainback & Stainback, 1999). Instituições, nomeadas *escola inclusiva*, ou seja, aquela que...

[...] educa todos os alunos em salas regulares. Educar todos os alunos em salas regulares significa que todo aluno recebe educação e freqüenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. [...] Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, P. XII).

A instauração de um sistema educacional inclusivo pressupõe um rompimento de concepções tradicionais de educação, aluno e de escola. Não apenas o aluno é atendido em suas diversidades como também o professor recebe apoio para que se alcance uma educação de qualidade. Na *escola inclusiva*⁹ busca o envolvimento de todos os seus membros e da comunidade a qual pertence em busca de uma inclusão bem-sucedida.

Segundo o documento Educar na Diversidade (Brasil, 2005a) é característica das escolas que conseguem uma educação de qualidade:

- Atitudes de aceitação e valorização da diversidade por parte da comunidade educacional.
- Projeto educacional institucional que contemple a atenção à diversidade.
- Liderança e comprometimento, por parte da direção da escola, com a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas.
- Trabalho conjunto e coordenado do corpo docente, permitindo a unificação de critérios, a adoção de um contexto conceitual compartilhado e a colaboração em torno de objetivos comuns.
- Adequado nível de formação dos docentes, em termos de necessidades educacionais especiais e estratégias de atendimento à diversidade.
- Desenvolvimento de um currículo o mais amplo, equilibrado e diversificado possível, passível de ser adaptado às necessidades individuais e socioculturais dos alunos.

⁹ O termo é utilizado ao longo de toda pesquisa não para fazer uma distinção ou classificação das escolas, mas por se tratar de um termo largamente utilizado ao se referir àquelas instituições educacionais que já aderiram ao novo paradigma educacional, transformando-se em instituições acolhedoras e sensíveis e que buscam responder com qualidade às necessidades de todos os seus alunos.

- Estilo de ensino aberto e flexível, baseado em metodologias ativas e variadas, que permitam personalizar os conteúdos da aprendizagem e promovam o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos.
- Critérios e procedimentos flexíveis de avaliação e promoção.
- Desenvolvimento de uma cultura de apoio e colaboração entre pais, professores e alunos.
- Participação ativa e de comprometimento dos chefes de família.
- Disponibilidade de serviços permanentes de apoio e assessoramento, voltados para docentes, alunos e pais.
- Relações de colaboração e intercâmbio com outras escolas especiais.
- Abertura e relação de colaboração com outros setores da comunidade. (p. 64 e 65)

Numa educação preocupada com a participação e a aprendizagem de qualidade, o papel do educador é fundamental. Pensar a sua prática de forma reflexiva, aberta e flexível faz-se necessário. O documento Educar na Diversidade (Brasil, 2005a) cita um conjunto de indicadores, propostos por Booth e Ainscow (2000), para caracterizar práticas inclusivas de qualidade na sala de aula:

- As aulas atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas.
- Os conteúdos e as atividades de aprendizagem são acessíveis a todos os alunos e alunas.
- Desenvolve-se um conjunto de atividades que promovam a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças.
- Promove-se a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem.
- As atividades estimulam a aprendizagem cooperativa entre os alunos e alunas.
- A avaliação estimula as conquistas de todos os alunos e alunas.
- A disciplina na sala de aula se baseia no respeito mútuo.
- O planejamento, o desenvolvimento e a revisão do ensino realizam-se de forma colaborativa.
- Os professores incentivam a participação e proporcionam apoio à aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Os profissionais de apoio facilitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas.
- As tarefas e os deveres de casa contribuem para a aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Todos os alunos e alunas participam das atividades fora da sala de aula. (Ibid., p.43)

Parafraseando Pearpoint, Forest e O'Brien (in Stainback & Stainback, 1999) que sugerem ser a metáfora do Map¹⁰ um caleidoscópio e, neste caso, pode-se compará-la à inclusão, em conformidade com o posicionamento de Mantoan (2003a), por meio de quem percebe-se que a criança aprende e se desenvolve melhor junto aos seus pares¹¹, pois cada uma contribui com sua cor e brilho próprio, num ambiente variado e rico, em similaridade à imagem do caleidoscópio que necessita de todas suas partes

¹⁰ O MAP (Making Action plans - Formulação de Plano de ação) é um processo de planejamento de ação cooperativa, que reúne os principais agentes da vida de uma criança. Esta equipe cria um plano de ação a ser implementado em uma turma de ensino regular.

¹¹ O termo "pares" é utilizado para refer-se àqueles de mesma idade, aos colegas/parceiros de turma.

componentes. Quando lhe é retirado algum pedaço, torna-se menos rico e complexo e com menos possibilidades.

O caleidoscópio é um brinquedo mágico, um instrumento misterioso e bonito que muda as imagens constantemente. Vemos pequenos pedaços coloridos unindo-se em uma melodia luminosa de cores e luzes em constante mutação. (PEARPOINT, FOREST & O'BRIEN, op. cit. p. 96)

Voltando ao enfoque do paradigma da inclusão como proposta de um sistema educacional que acolhe todas as crianças na escola de sua comunidade sem seletividade de acesso, alguns posicionamentos atuais que convergem com a questão dessa pesquisa são mencionados a seguir no intuito de captar diversos posicionamentos quanto à implantação da proposta.

1.1.3.1 Posição de Profissionais da Educação e de outras Áreas na Atualidade

Nesta seção, buscando caracterizar as tendências de experiências contemporâneas de Educação Escolar Inclusiva no Brasil, analisa-se diversificadas posições e confronta-se diferentes vozes em relação à inclusão escolar. Foi feita a releitura de algumas reportagens e teses de profissionais de renome nacional divulgadas, em publicações nacionalmente reconhecidas no campo da Educação e Educação Especial/Inclusiva.

Mantoan (2004) considera a inclusão como uma inovação de uma sociedade heterogênea que não se preocupa com as diferenças. Segundo ela, "a inclusão se concretiza quando existe mudança na maneira de tratar e educar as pessoas, respeitando-lhes as diferenças e suas singularidades" (p. 12), pois, inútil será promover a inclusão tanto nas escolas, quanto nas áreas de trabalho, na sociedade em geral se não houver uma mudança, uma transformação nas idéias que vem desde os primórdios da nação em relação à pessoa com deficiência. Seria um trabalho vão.

Para Mantoan (2003b), inclusão quer dizer, "(...) a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula no ensino regular" (p.24). A autora salienta que "as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades" (Ibid., p.24). Afirma, também, que a escola deve se preparar para receber essas pessoas com programas educacionais flexíveis, de forma a superar as dificuldades, garantindo a aprendizagem de novos conhecimentos.

Ainda segundo Mantoan (2004), a "intenção de incluir todos os alunos nas escolas comuns implica o reconhecimento das diferenças e da multiplicidade dos saberes e das

condições sobre as quais o conhecimento é aplicado” (p. 12). Tal reconhecimento das diferenças ainda não ocorre de maneira efetiva, pois, como afirma a autora, as escolas de Educação Infantil – e acredita-se que ocorra também nos demais níveis da educação – tendem a submeter seus alunos a modelos essencialistas que negam a singularidade do alunado.

O que seria, então, necessário para que tais bases que sustentam o sistema de ensino atual sejam trocadas e a inclusão implantada de maneira efetiva e verdadeira? Mantoan (2004) sugere, além do já exposto, que seja repensada as propostas e práticas educacionais, já Fávero (2002) acredita que:

- A escola regular precisa adaptar métodos, mesmo que não esteja atendendo, no presente, pessoas que apresentem deficiência mental, a fim de estar apta para o processo de inclusão, no momento em que for convocada para essa tarefa;
- Os métodos utilizados pela escola regular devem se fundamentar na cooperação mútua entre professor-aluno, alunos entre si e favorecer a construção do conhecimento individualizado, de acordo com as potencialidades de quem aprende e através da atividade contínua, no ato de aprender;
- O estabelecimento de ensino deve ter as condições necessárias aos cuidados diários relacionados aos alunos, bem como, à estimulação contínua dos cinco sentidos da criança, o que a beneficiará em seu desenvolvimento global;
- O desenvolvimento da criança portadora de deficiências é oportunizado por uma cooperação mútua e convivência com um ambiente rico em estímulos, que lhe permitam uma vida social saudável e capacita-o a lidar com as suas dificuldades, dentro dos seus limites. (p. 50)

Fávero (2002) constatou que muitas escolas, ao negar atendimento a certos alunos alegando despreparo, ficam suscetíveis a “sofrer pena de ofensa à Constituição Federal”, já que há princípios e garantias constitucionais que afirmam a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e estes não podem ser excluídos. A autora vai ampliando a sua visão do ensino especial e da inclusão e posiciona-se de maneira clara e objetiva afirmando que “quando nossa Constituição Federal garante a educação para todos, significa que é para todos mesmos, em um mesmo ambiente, e ele deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania” (p. 34). Fávero faz referências, também, a instrumentos indispensáveis à eliminação das barreiras naturais para as pessoas com deficiência que dificultam o relacionamento com o ambiente externo.

As contribuições críticas de Carmo (2001) apontam para o que ele expressa no título de seu trabalho “Inclusão Escolar: Roupa Nova em Corpo Velho”. O articulista revela-se contrafeito no que se refere ao processo de “Inclusão”, para ele, muitos discursos foram proferidos, muitas reflexões suscitadas, um grande número de debates

realizados, literatura divulgada, entretanto, nada mudou na inclusão escolar. O que hoje se tem é uma roupa nova em corpo velho.

Segundo Carmo (2001), tanto o lugar como o tempo focado nos discursos são abstratos. No cenário das discussões, podem-se verificar duas tendências com os mesmos princípios predominando. A primeira é a tendência inclusiva, cujos adeptos podem ser agrupados como os que dão suporte à inclusão e à sua legalidade que preconiza o “direito de todos” e o dever do Estado de fazê-la cumprir e, para esse cumprimento, dar suporte. A Carta Magna defende o princípio da igualdade, ou seja, todos são iguais perante a lei. O princípio da igualdade consiste em tratar os considerados desiguais de maneira igual. O princípio aplica-se ao valor social da igualdade, neste caso se busca construir uma sociedade justa e igualitária, onde seus membros tenham valores e direitos iguais.

Na segunda tendência, a inclusão se atrela à adaptação da escola para o atendimento a alunos especiais. Isto significa não se basear unicamente na legalidade da garantia da igualdade e da inclusão, mas no esforço de todos, através das várias instituições que se preocupam com a educação.

Explicitando melhor a idéia do autor, pode-se dizer que existir o direito não é o bastante. São necessárias ações que o façam prerrogativa concretizadas. Transferir o problema da inclusão para o nível apenas da discussão tem resultado na sua simplificação, na multiplicidade de normas e na imposição aos municípios à implementação do processo, não considerando a debilidade econômica da maioria dos municípios brasileiros.

Na verdade, as crianças denominadas incluídas encontram, nas escolas regulares, uma prática pedagógica completamente desarticulada e descompromissada com a realidade objetiva dos inclusos, sem a premissa da qualidade. Este fato, de acordo com o autor, tem resultado “na segregação, no abandono, e o que é mais grave, no comprometimento da auto-estima dos envolvidos no processo” (Ibid., p. 43). Desse modo, o aluno com deficiência é colocado em segundo plano, situação profundamente constrangedora e, aos poucos, vai sendo absorvido pelo processo de exclusão. Os mecanismos excludentes têm sua trajetória histórica e estão ainda presentes na escola.

No que se refere aos restauradores, que preconizam a adaptação da escola em seu caráter aparente, entende o autor que eles “demonstram não perceberem e, se percebem, desconsideram a incompatibilidade histórica que sempre existiu entre os projetos políticos pedagógicos das escolas regulares e escolas especiais.” (Ibid., p. 44). Para Carmo (2001) as discussões abordam ajustes e reformulações superficiais e os

elementos básicos não entram no mérito da questão, ficando prejudicada a compreensão do processo de inclusão.

Carmo vê a função de perpetuar as desigualdades firmar-se no tratamento das turmas como se fossem homogêneas, como se os alunos ainda fossem selecionados antes e, com isso, “excluídos”. Excluir-se-iam as diversidades, ao invés de trabalhar com elas. Os educadores perdem a noção de que, para a diversidade ser bem atendida, é imprescindível que haja uma natural revisão e interligação de conteúdos, de maneira que os educandos tenham sempre acesso aos diversos componentes curriculares.

O posicionamento do autor em relação à educação inclusiva se embasa no apresentado no documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, em especial na afirmativa de que a educação inclusiva:

[...] preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances incríveis de sucesso para todos, dentro das habilidades, de interesses e possibilidades de cada aluno. (Apud CARMO, 2001, p. 44).

Segundo ainda Carmo (2001), a questão da inclusão na concepção atual não só se firma na concreticidade diferenciada do homem, como também, defende a educação escolar das pessoas com necessidades especiais em escolas denominadas regulares, isto é “no mesmo tempo e espaço das demais pessoas, ou seja, a inclusão de crianças com deficiência em classes regulares, com base no princípio da diferença” (Ibid., p. 44). Esse é o novo discurso que se transformará em realidade quando as escolas públicas e privadas deixarem de cumprir a função de perpetuar as desigualdades sociais e acolher as posições que para elas são contraditórias existentes na sociedade e dentro dos seus próprios limites.

Trabalhar com o aluno, respeitando as suas singularidades, não significa que ele tenha se tornado igual aos demais. Cada um possui necessidades, potencialidades e limitações específicas e que precisam ser trabalhadas no âmbito educacional.

O educador não pode desconhecer que as desigualdades sociais estão também presentes nas diferenças individuais. Cada um se identifica através da sua história, de suas necessidades e de seus interesses. A escola e a política pública não podem ser isentas da responsabilidade pelo fracasso do aluno e pela disseminação dos mecanismos de exclusão social desenvolvidos na escola, seja ela inclusiva ou não. Deve-se, também, não tentar igualar os alunos, desconsiderando “que existem diferenças nas diferenças e desigualdades nas diferenças” (Ibid., p. 44).

O autor aqui considerado reafirma que todos não são iguais, são diferentes em suas peculiaridades, em sua individualidade. Não é possível querer que todos sejam

iguais na diferença. Portanto, valorizar o desempenho quantitativo, desconsiderando o desenvolvimento de cada aluno é igualar “diferença com diferença e desigualdade com diferença”.(Ibid., p. 44)

Outro conceito deveras importante sobre a inclusão é o de Cidade e Freitas (2002). Elas basearam suas argumentações na afirmação de Sassaki (2003):

A inclusão é um processo que exige transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais, mas que aprenda a conviver com a diversidade humana, compreendendo-as e cooperando na superação dos obstáculos. (Apud CIDADE e FREITAS 2002, p. 26).

Defendem as autoras, a necessidade de transformação da sociedade para que os ANEEs possam fazer o uso de seus direitos constitucionais de igualdade de direitos. Portanto, é necessário que a sociedade aceite as diferenças humanas e perceba que um mundo sem elas além de ser utópico seria um completo fracasso, pois é a diversidade que torna a humanidade tão rica.

No âmbito escolar, é notável a preocupação das autoras em relação aos aspectos físicos do ambiente que vai receber tal alunado. Aspectos estes que abrangem a arquitetura, a engenharia, o transporte, o acesso à escola e outros citados pelas mesmas.

Ainda segundo as autoras, nas escolas inclusivas, os educandos que apresentam necessidades especiais devem participar das atividades propostas pelo professor, com os devidos cuidados e adaptações. O caráter lúdico que se devem imprimir nessas atividades, envolvendo jogos, brincadeiras e material didático objetivo e atraente favorecerá a criação de situações “onde a criança aprende a lidar com seus fracassos e êxitos” (CIDADE e FREITAS, 2002, p. 26). Na variedade de ações, o esporte, como atividade física e socializante, apresenta-se como um eficiente auxiliar no “aprimoramento da personalidade de pessoas portadoras de deficiência”. (Ibid., p. 26).

Concluindo, as autoras apresentam fatores imprescindíveis à inclusão escolar:

1. Considerar as peculiaridades dos educandos na seleção das estratégias de ensino e na escolha do material didático;
2. Conhecer os interesses dos alunos e, através destes, desenvolver uma motivação duradoura;
3. Propor atividades de acordo com as possibilidades dos alunos de vencer barreiras e superar as etapas do ato de aprender, levando em conta as suas experiências anteriores;
4. Considerar de real importância o contexto da aprendizagem, para evitar fracassos, que poderão marcar o educando e prejudicá-lo em ações futuras. (Ibid., p. 26).

As autoras consideram, ainda, que não existe um método ideal para o processo de inclusão. O importante é conhecer uma variedade de métodos e combinarem os procedimentos neles propostos, com vista à remoção de barreiras que possam impedir ou dificultar a aprendizagem.

Nessa revisão das contribuições de diferentes vozes em relação à educação inclusiva, merece destaque o trabalho de Almeida (2003) que, após analisar conceitos variados sobre a categorização dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, afirma que “as diferenças (...), por serem únicas e singulares, foram confundidas com desigualdades, nas escolas que trabalham com a inclusão” (p. 122).

Entende ela que as desigualdades são fatores que produzem a inferioridade, pois ocasionam a competição. As diferenças se firmam na cooperação. Atentar para a diversidade de conceituação é importante para se verificar o seu caráter categorizador que induz à discriminação.

A autora argumenta que acolher a todos, sem distinção, nas chamadas escolas inclusivas é importante, porém, sem subdividi-los em categorias, entre elas a de “Educandos com Necessidades Educacionais Especiais”. Afirma a autora que “Deve haver a compreensão de que é no reconhecimento das diferenças que se trabalha a diversidade nas escolas” (ALMEIDA, 2003, p. 96). Sem a categorização dos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola trabalharia com as diferenças, em sentido amplo, compreendendo que “o ensino, o apoio, os recursos didático-pedagógicos, a metodologia, a proposta curricular e a própria avaliação da aprendizagem devem beneficiar a todos em sala de aula e não apenas alguns” (Ibid., p. 96).

Em sua tese, Almeida (2003) conclui que é inviável a possibilidade de pensar e fazer a inclusão escolar, enquanto o continuísmo das práticas escolares não tomarem novos rumos. As práticas mais evidentes são aquelas que:

1. Aceitam e estimulam a reprovação como um fracasso já esperado;
2. Não levam em conta as causas da evasão escolar, a não ser como dados estatísticos;
3. Priorizam a burocracia em detrimento do processo ensino-aprendizagem;
4. Planejam o ensino sem conhecimento prévio da clientela, da comunidade escolar e das reais condições da escola;
5. Preocupam-se mais com a transmissão de conhecimentos do que com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais;
6. Desconhecem a singularidade do aluno, como indivíduo e como ser social;
7. Provocam sentimentos de baixa estima com instrumentos como reprovação, castigos e outras sanções. (Ibid., p.96).

Segundo seu ponto de vista, a inclusão ainda não foi assumida como um novo paradigma de pensamento e de ação e, sem que se tome a diferença como parâmetro da

organização da escola, é impossível que isso se reverta. Há, pois que alterar a base didático-pedagógica e não se fixar a igualdade como norma.

Este breve levantamento de alguns posicionamentos de pesquisadores da área evidencia, embora possuam focos diferentes, que há uma convergência a favor do processo de inclusão escolar dos ANEEs. Do mesmo modo que revela não haver um ponto de consenso em relação à inclusão imediata e irrestrita, e da maneira como ela vem sendo conduzida nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

É considerado que a consolidação da educação inclusiva ultrapassa o projeto educacional por ser um desafio da sociedade como um todo, um processo de construção que necessita ser compartilhado com toda comunidade e respeitando-se toda base legal que a fundamenta. Igualmente na defesa de uma escola única para todos os alunos, destacando-se a importância da qualidade do trabalho realizado, pois não se acredita que a inclusão esteja contemplada apenas com o atendimento aos preceitos legais de direito de igualdade de acessibilidade.

1.1.4 Bases Legais e Políticas Públicas Referentes à Inclusão

Para melhor identificar os dispositivos legais e outros documentos importantes acerca da educação inclusiva apresenta-se a seguir um quadro-resumo elaborado a partir do levantamento feito na fase de qualificação sobre a Legislação e Políticas Públicas Referentes à Inclusão (Apêndice I).

Tabela 1 – Resumo das Leis e Marcos Legais acerca da Educação Inclusiva

Base Legal/Ano	Assunto do qual se trata
Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948	Uniu os povos do mundo ao reconhecer em seu artigo 1º que “(...) todos os povos do mundo nascem livres e iguais em dignidade e em direito. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Universaliza o direito de inclusão das pessoas com deficiência ao assumir que não há liberdade sem igualdade e nem igualdade sem liberdade. Todos são sujeitos de direitos onde suas peculiaridades e particularidades devam ser respeitadas.
Constituição Federal 1988	O artigo 208, inciso III, define atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Garante, em especial, no inciso IV “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Artigo 205 – Direito de todos à educação de qualidade.
Lei 7.853 de 1989	Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência
Lei 8.069 de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente

Lei 9.394 de 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Bases para o Plano Nacional de Educação, orienta a modalidade e a aplicação da Educação Especial. Prescreve que o Ensino Especial será oferecido preferencialmente na rede de ensino público.
1999	Convenção de Guatemala
Decreto nº. 3.298 de 1999	Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
Portaria MEC nº. 1.679 de 1999	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
Lei 10.098 de 2000	Estabelece reformas e adaptações visando à acessibilidade em órgãos e instituições.
Decreto N ^o . 3.956 de 2001	Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência.
Resolução nº. 2 de 2001 do CNE/CEB	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Decreto 3.956 de 2001	Promulga a “Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”.
Lei 10. 172 de 2001	Plano Nacional de Educação
Lei 3.218 de 2003 (Lei Distrital)	Estabelece a meta de redução das classes especiais em 20% do total para 2006.
Decreto nº 5.296 de 2004	Regulamenta as Leis nºs 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/2000, estabelece normas de acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Estes e outros documentos e leis chama a atenção para a idéia de direitos dos ANEEs e leva à reflexão sobre a contradição encontrada entre o que dizem e a atual situação do atendimento desses alunos no ensino regular. O direito a uma Educação de Qualidade para todos nem sempre é respeitado. Se assim fosse, os dados do censo escolar (BRASIL, 2006a) mostrariam outro quadro de atendimento com a maioria dos ANEEs sendo atendidos no Ensino Regular. A inclusão é um desafio para as instituições educacionais, mas encontra respaldo nas leis e nos regulamentos que consideram ilegal a segregação nas escolas.

1.1.5 Educação Especial e a Evolução do Atendimento Educacional Inclusivo

Nos dias atuais, é necessário reconhecer que não há mais campo para uma Educação Especial paralela à educação geral, pois “o distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 40). Os recursos humanos, didáticos e materiais, bem como os

esforços implementados devem ser dispensados para fazer da Educação regular um modelo proficiente em termos de qualidade para todos os alunos. Estamos em tempo de mudanças onde a legislação e as instituições educacionais vêm buscando atender aos reclames da sociedade. Mas até onde evoluímos?

Ao dispor sobre a Política Nacional para a Inclusão da Pessoa com Deficiência no sistema de ensino brasileiro, o Decreto nº 3.298 de 1999 define a Educação Especial “como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino” e enfatiza sua atuação complementar ao ensino regular. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB), Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determina, em seu artigo 2º que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001a).

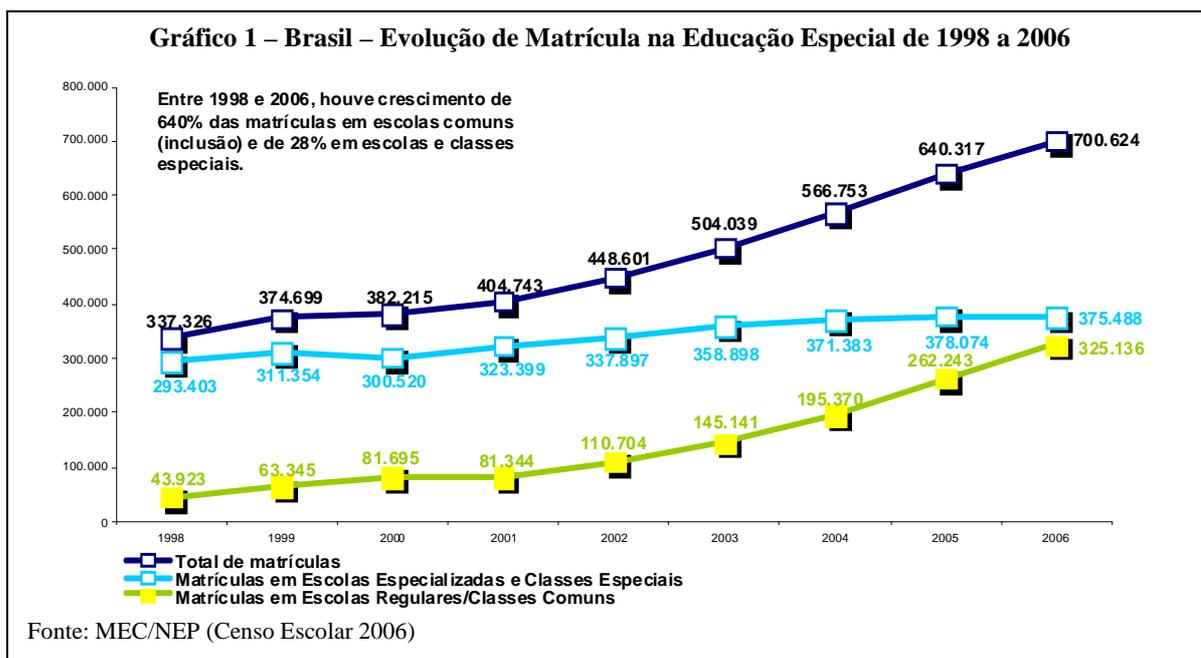
A resolução (DNEE-EB/2001) prevê, como ação do Ensino Especial, apoiar, complementar, suplementar e, em casos excepcionais, quando se fizer necessário em função do educando, substituir a educação regular. O fato de a Resolução admitir que o ensino regular possa ser substituído, mesmo que em casos excepcionais, é um fator que merece atenção especial pois interpretações diversas podem ser dadas a este quesito e, na contra mão da inclusão, não potencializar a política de inclusão no ensino regular.

A Educação Especial insere-se, transversalmente, nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica - abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e Educação Superior, como na interação com as demais modalidades da educação escolar (conforme demonstrado na figura nº. 1 - ANEXO I).

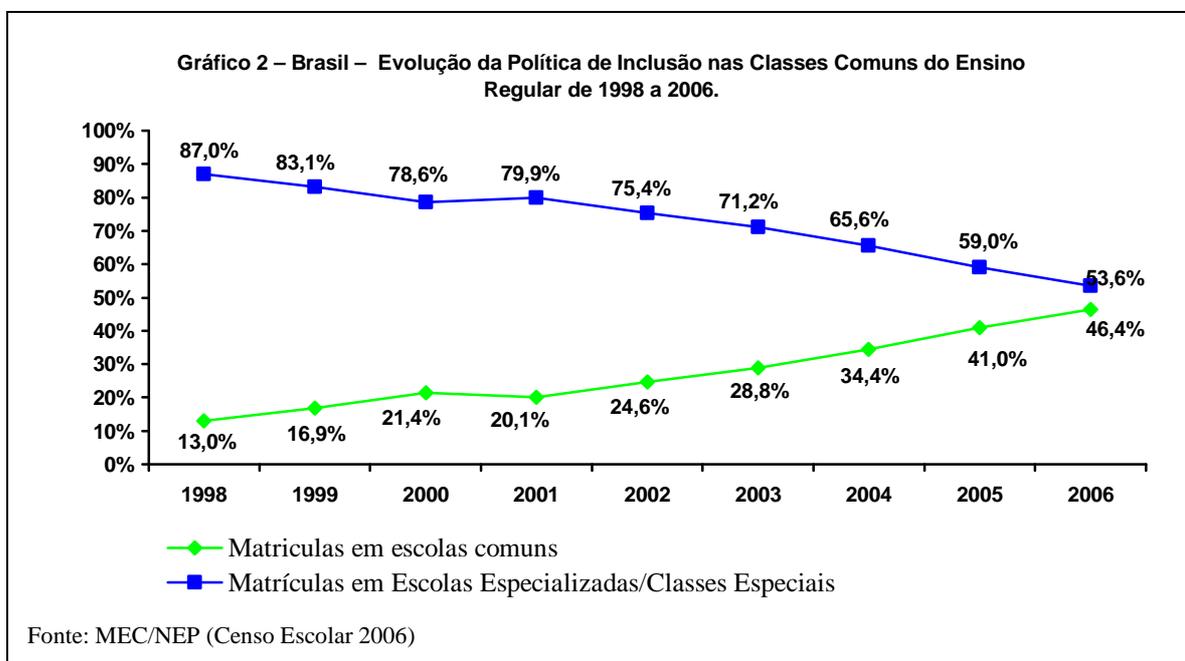
Ao pensar numa Educação Infantil Inclusiva de Qualidade, relaciona-se a idéia de garantia de direitos e oportunidades que devam estar bem definidos em termos legais e efetivados na realidade. Os direitos dos ANEEs encontram-se explicitados em diferentes leis bem como em documentos oficiais, conforme já referidos.

Uma análise dos dados do Censo Escolar 2006 (BRASIL, 2006a) fornece uma visão da evolução da Educação Especial no Brasil, na perspectiva de uma Educação Inclusiva em atendimento as determinações legais.

Conforme Gráfico nº. 1, abaixo, consta-se que, entre 1998 e 2006, o atendimento inclusivo cresceu no Brasil. Verifica-se um crescimento de 107,6% das matrículas de ANEEs, sendo 640% das matrículas feitas em escolas comuns do ensino regular (inclusão) atendendo a 48,4% dos ANEEs.



Analisando-se detalhadamente, a linha de evolução das matrículas em Escolas Especializadas e Classes Especiais, no Gráfico nº. 1, verifica-se que entre os anos de 2005 e 2006 houve queda de 2.586 matrículas em escolas e classes especiais. Entretanto, no ano de 2006, todas as novas matrículas atenderam ao preceito da inclusão e 100% foram para escolas comuns do ensino regular.



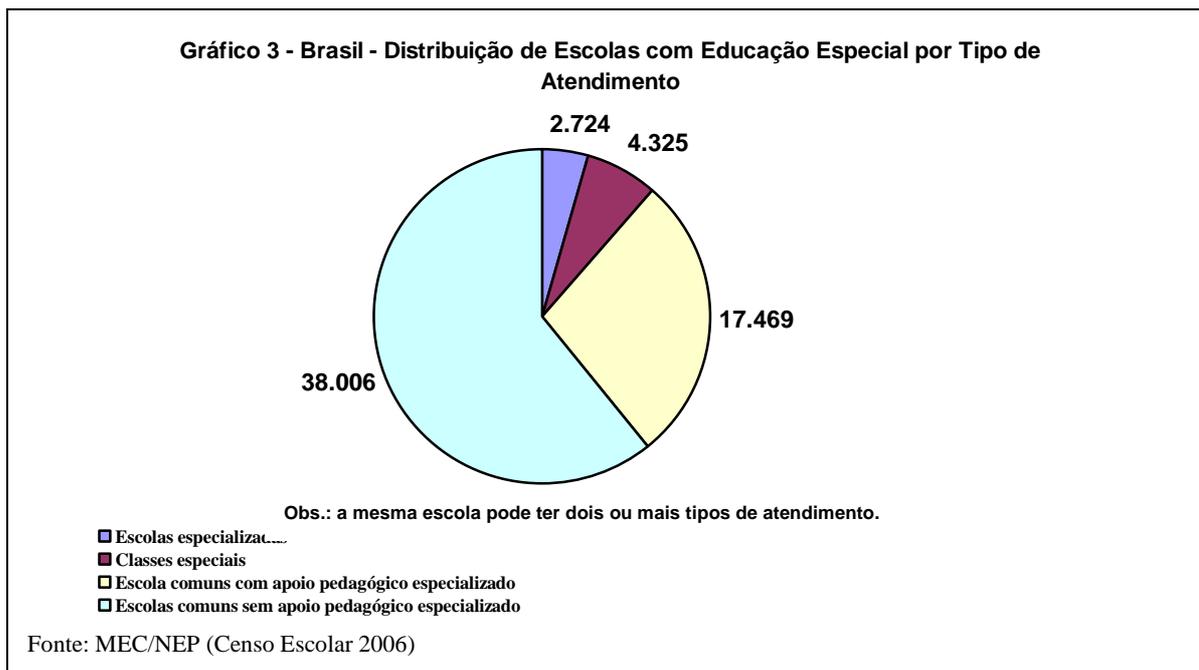
Apesar do crescimento das matrículas no ensino regular em classes comuns, a maioria dos ANEEs, 53,6%, está recebendo atendimento educacional em Escolas Especializadas e Classes Especiais, Gráfico nº. 2, contradizendo o previsto na legislação

e nos documentos referentes às políticas públicas, onde seria esperada a concentração do atendimento aos ANEEs nas classes comuns das escolas regulares. Essas estatísticas podem ser consideradas um relevante indicador de resistência à inclusão de alunos com deficiência.

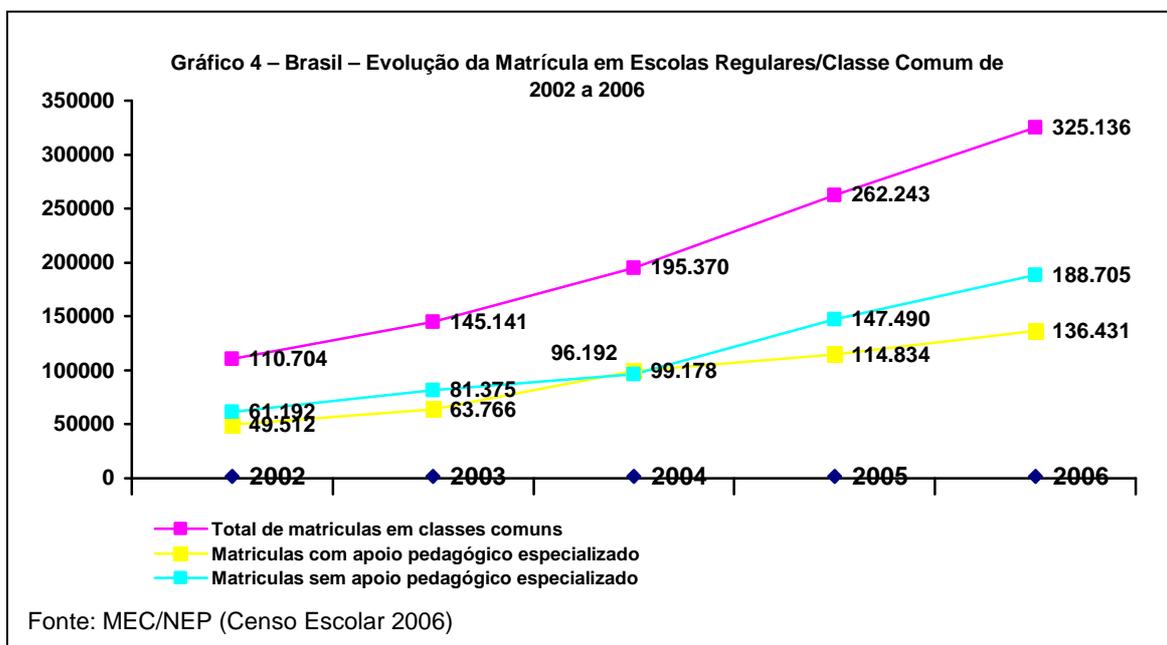
Faz-se necessário esclarecer que as classes especiais estão presentes tanto nos Centros de Ensino Especial, o que é mais comum, como também nas escolas de ensino regular. Fundamentada na LBD 9394/96, cap. II, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, nos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) essas classes podem ser criadas pelas escolas em caráter extraordinário e transitório para atender os ANEEs que necessitam de apoio contínuo e intensivo em suas diversas necessidades. Essa modalidade de atendimento tem recebido inúmeras críticas. Para Mazzotta (1993):

... as classes especiais e escolas especializadas públicas ou particulares não têm evidenciado os resultados de sua atuação no sistema escolar. Por outro lado, o desconhecimento de seu papel tem acarretado, muitas vezes, sua disfunção, transformando-as em depositários de problemas de aprendizagem detectados nas escolas, contribuindo para solidificar mitos e slogans sobre suas desvantagens e prejuízos. Além disso, tem-lhe sido imputada a função ideológica de discriminação negativa e a dissimulação das dificuldades impostas às crianças das classes populares. Confundida com panacéia para o fracasso escolar produzido, a Educação Especial tem sua validade posta em dúvida, principalmente prejudicando aos deficientes mentais. Em tal contexto, fica comprometida a realização do direito à educação escolar. Quando muito, permanece a possibilidade de educação como parte de programas de habilitação e reabilitação fora do sistema escolar. O encaminhamento para superar tal situação envolveria de um lado a clarificação do significado de seu papel e do outro uma avaliação objetiva de seu desempenho. (p. 93)

Sem dúvida, as classes especiais, se apresentam como um elemento segregador, mas em alguns casos este atendimento se faz necessário, como é o caso da educação de surdos, por exemplo. Não se tem a intenção de politizar, ou de posicionar-se a favor da inclusão a qualquer preço, ou impor uma ideologia. Há a consciência de que é um processo, e que em caminho de construção há de ser relativizado e que as classes especiais podem oferecer um atendimento de qualidade, mas segregador, contudo, o foco que questionamos nesta análise concentra-se no percentual encontrado em relação à inclusão nas classes regulares.



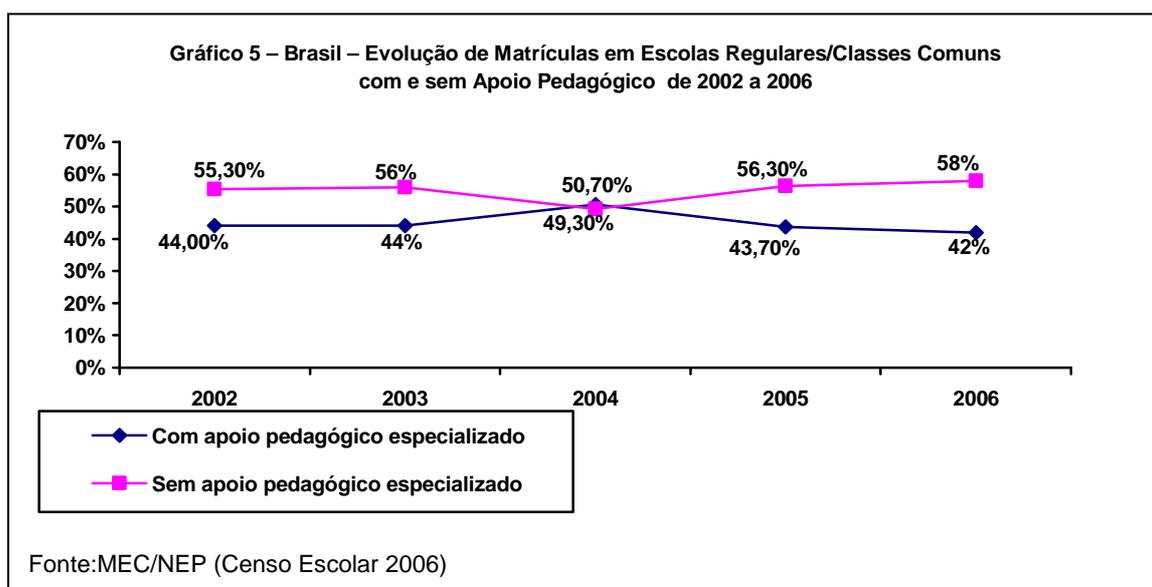
No atendimento aos ANEEs, a Educação Especial no Brasil contava em 2006 (Gráfico 03) com 2.724 escolas exclusivamente especializadas, 4.325 escolas com classes especiais, 17.469 escolas comuns com apoio pedagógico especializado e 38.006 escolas comuns sem apoio pedagógico especializado, podendo a mesma escola ter dois ou mais tipos de atendimento



Analisando o gráfico 4, pode-se constatar que entre 2002 e 2006 houve crescimento de 194% das matrículas inclusivas. Se tomarmos os dados das matrículas entre 2002 e 2006 nas classes comuns, combinando classe comum + Sala de Recursos

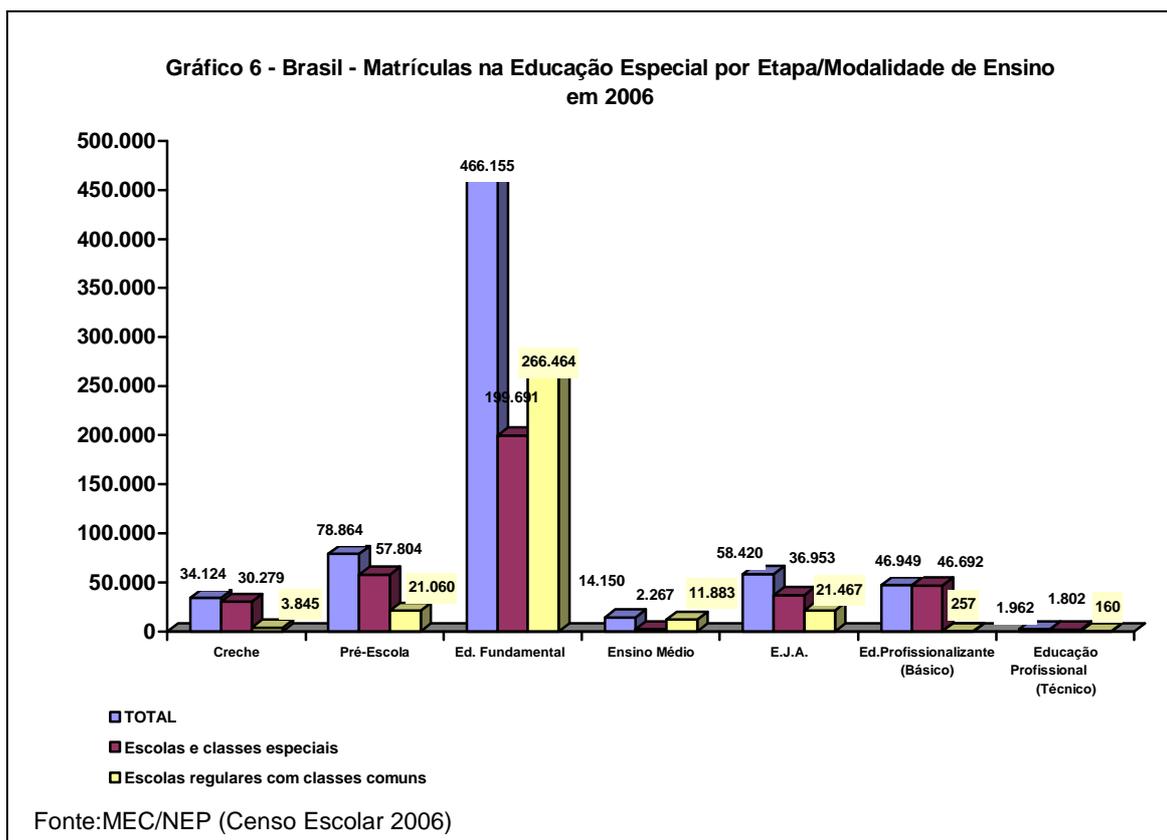
Multifuncionais, a classe comum sem Apoio Pedagógico Especializado (APE) prevaleceu com crescimento de 208% para 175% em escolas com APE.

Comparando os gráficos de nº 4 e nº 5 constata-se que, em 2006, num total de 325.136 matrículas em escolas regulares/classes comuns, 136.431 (42%) foram realizadas em escolas que oferecem apoio pedagógico especializado e 188.705 (58%) ocorreram em escolas sem apoio pedagógico especializado,



Os dados analisados remetem a várias indagações. Por que o crescimento da matrícula dos ANEEs no ensino regular sem APE tem crescimento superior às matrículas no ensino regular com APE uma vez que este direito está previsto na legislação? Qual a função do/a PEA? Será que a ação mediadora do Professor Especializado de Apoio contribui para a construção de uma Educação Inclusiva de Qualidade? A primeira indagação não foi aqui investigada. Espera-se, contudo, que o presente trabalho possa contribuir para que este quadro mude.

Finalizado esta análise, ressalta-se que os dados evidenciam um movimento em respeito aos direitos dos cidadãos com necessidades especiais, dentro do sistema educacional, mas observa-se, também, um grande contingente de ANEEs ainda segregados pelo atendimento em escolas especiais e classes especiais em todas as modalidades de Ensino. Apesar das determinações dos documentos administrativos, nem sempre se encontram práticas congruentes com esses princípios. Na Educação Infantil isso não é diferente. Dos 78.864 ANEEs, 57.804 estão matriculados em Escolas e Classes Especiais enquanto 21.050 usufruem de uma Educação Regular em classes comuns (inclusão), conforme pode-se observar no Gráfico nº. 6.



No entanto, na prática, os sistemas educacionais não conseguiram, até hoje, incorporar a proposta de inclusão dos ANEEs. A forma como isto tem sido viabilizado está longe das garantias legais proclamadas. Ademais, há controvérsias a respeito do que seja a inclusão no caráter educativo.

A pergunta que se faz dessa análise é: Será que o avanço quantitativo, dos últimos anos de ingresso dos ANEEs no ensino regular, foi acompanhado de um progresso similar na *qualidade* do trabalho educativo, nessa etapa da educação, para estes alunos?

1.1.5.1 A Educação Especial e a Inclusão no Distrito Federal

Para a compreensão do serviço de Educação Especial ofertado no Distrito Federal, no período da pesquisa, faz-se importante definirmos alguns termos que aparecem na Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – 2008 (EMRP – DF/2008), como Sala de Recursos Multifuncionais, itinerância e outros:

Tabela 2 - Termos Recorrentes na Educação Especial

Termo	Significado
Educação Especial	Modalidade de ensino ofertada aos ANEEs, preferencialmente, nas instituições de Ensino Regular e nos Centros de Ensino Especial
Classe	Composta por alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Comum/regular	
Classes de Integração Inversa	Variação de classe especial, com professor regente especializado em Educação Especial, para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais ainda não indicados para a inclusão. As classes recebem redução no número de alunos dependendo da modalidade de deficiência e o grau de comprometimento do aluno. Nesse atendimento, o aluno pode permanecer até dois anos em cada nível e modalidades da educação.
Sala de Recursos Multifuncionais	É um serviço de natureza pedagógica, já contemplado anteriormente.
Itinerância	Serviço de orientação e supervisão pedagógica oferecido por um profissional especializado sob a orientação da SUBEP – Subsecretaria da Educação Pública / Diretoria de Ensino Especial e Diretoria Regional de Ensino. Esses profissionais têm a função de visitarem periodicamente as instituições educacionais que realizam a inclusão de ANEEs, oferecendo suporte às famílias, aos alunos e à comunidade escolar.
Classes Especiais	De atendimento exclusivo aos alunos com necessidades educacionais especiais (ANEEs). No caso de classes formadas por alunos surdos é denominada Unidade Especial.
Monitoria	Serviço de iniciativa da Diretoria do Ensino Especial do Distrito Federal que está sendo implantado a partir de 2008 em caráter experimental. Trata-se de profissionais que são encaminhados às instituições que atendem ANEEs, com ou sem Sala de Recursos Multifuncionais, que têm como função principal garantir a excelência do atendimento em classe dos ANEEs, em especial dos alunos com deficiência grave, num trabalho integrado com os docentes e com a PEA (quando a instituição oferece esse serviço). As instituições começaram a receber os (as) monitores (as) em março, sendo priorizadas as instituições que apresentavam maior necessidade e sendo universalizado ao longo do ano.
Inclusão	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEEs) inseridos em classes comuns do ensino regular com atendimento complementar em Salas de Recursos Multifuncionais. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Inclusão: [...] reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne Inclusiva, ofertando a todos os alunos, sem distinção, uma proposta educacional que reconheça as diferenças, promova a aprendizagem e atenda às suas necessidades educacionais. (BRASIL, 2001, p. 40.)

De acordo com a Estratégia de Matrícula (EMRP-DF/2008) a oferta de matrícula para os ANEEs dar-se-ia nas escolas regulares, preferencialmente em classes comuns. O atendimento em Escolas Especiais dar-se-ia em substituição ao ensino regular apenas para casos incompatíveis.

A seguir, apresentamos as características da oferta da Educação Especial para o ano de 2008, bem como o entendimento relativo à sua modulação, ao atendimento

complementar, bem como em relação às principais mudanças na estratégia de matrícula de 2008 em relação aos anos anteriores (2003/2007).

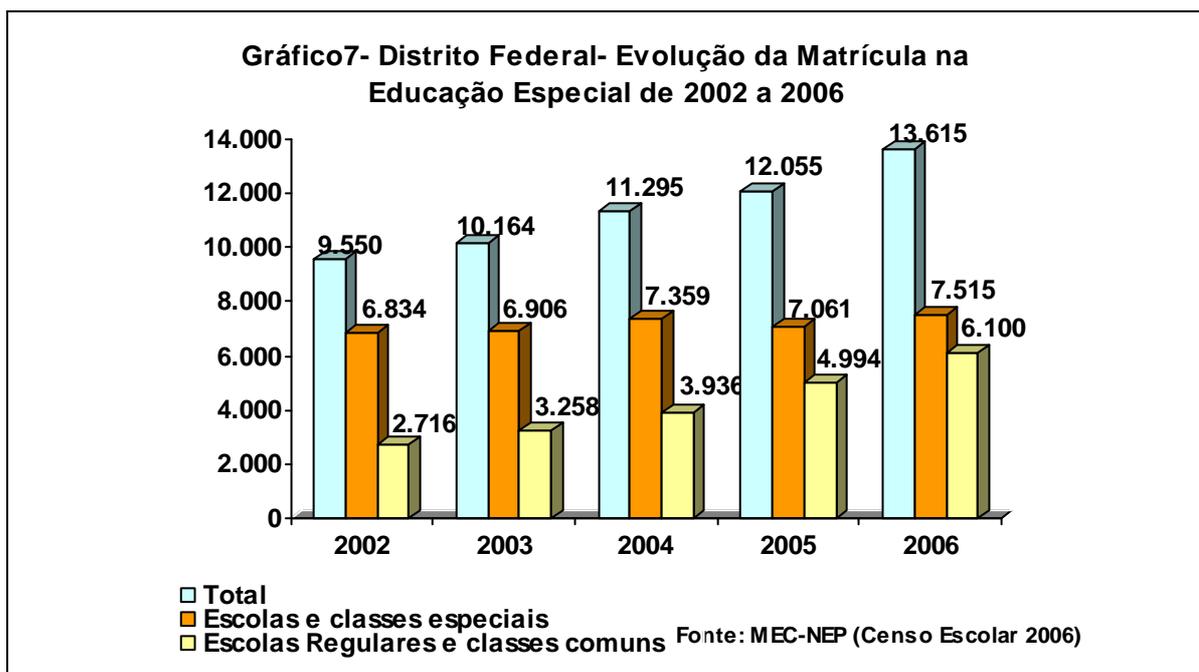
No que se refere às características da oferta de Educação Especial para 2008 na Rede Pública de Ensino, a Educação Especial é garantida apenas nos estabelecimentos de Ensino Regular e EJA. Os alunos maiores de 14 anos, a previsão é atendê-los em classes especiais nos estabelecimentos de Ensino Regular. Entendendo-se que toda escola é inclusiva não há restrições quanto ao agrupamento de diferentes tipos de necessidades em uma mesma turma.

Quanto à sua modulação, as reduções de alunos nas turmas, prática comum nos anos anteriores, só foram previstas para a Educação Infantil e para alunos inseridos até outubro de 2007. É proposto o fim da redução de alunos por turma no Ensino Fundamental em virtude da presença de ANEEs.

No que diz respeito ao atendimento complementar, a estratégia previa Sala de Recursos Multifuncionais com professores especializados em todos os níveis da educação, com atendimento em horário contrário ao da matrícula do aluno.

Quanto às principais mudanças na estratégia de matrícula em relação aos anos anteriores (2003/2007), tem-se a exclusão das classes de modulação inversa e especiais para os alunos com deficiência mental do 6º ao 9º ano do ensino Fundamental, fim da garantia de ofertas nos Centros de Ensino Especial, em relação a 2007 fim do papel da itinerante para algumas modalidades.

Na Educação Especial/Inclusiva, com exceção das Escolas Inclusivas para pessoas com deficiência auditiva, a proposta é que a maioria dos ANEEs esteja inserida em classes comuns com suporte dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializados (SAPEs) oferecido na própria escola (Sala de Recursos Multifuncionais com professor especializado, entre outros atendimentos). O que é uma contradição, conforme se pode ver no Gráfico 7 - Evolução da Matrícula na Educação Especial no Distrito Federal de 2002 a 2006. Verifica-se uma discrepância entre as determinações legais e o que é efetivamente realizado na prática.



No Distrito Federal também houve crescimento na matrícula de ANEEs no Ensino Regular, apesar de que a sua maioria ainda não está matriculada no ensino regular. De acordo com o Gráfico 7 (Evolução da Matrícula na Educação Especial na Região Centro-Oeste) entre 2002 e 2006 houve um crescimento de 10% nas matrículas em escolas e classes especiais para um crescimento de 124,5% das matrículas em escolas comuns (inclusão):

- em 2002 – total de 9.550 matrículas sendo 6.834 (71,5%) em escolas e classes especiais e 2.716 (28,5%) em escolas comuns (inclusão).
- em 2006 – total de 13.615 matrículas sendo 7.515 (55,2%) em escolas e classes especiais e 6.100 (44,8%) em escolas comuns (inclusão).

Podemos concluir que, no Brasil, o Distrito Federal está caminhando, mesmo que a lentos passos, para um sistema de Educação Inclusivo. Almejamos que as pesquisas contribuam para o crescimento do nível qualitativo dos serviços prestados pelas instituições educacionais brasileiras.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO E QUALIDADE

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da Educação Especial e suas modalidades de exclusão.

Maria Teresa Eglér Mantoan

1.2.1 A História da Criança no Tempo: Diferentes Concepções de Infância

Nesta seção, apresenta-se uma análise sobre a evolução histórica do sentimento em relação à infância e o conceito de criança. A intenção e perspectiva é buscar compreender a concepção de infância, o sentimento em relação à infância que atravessou a história da humanidade em busca de pensamentos que sirvam de material histórico para pensar o presente.

Torna-se importante, então, distinguir afeição por crianças de sentimento de infância. Em que sentimento define a consciência das particularidades infantis, o que as torna diferente de jovens, adultos e idosos. Seria este uma construção social ou imposição biológica?

As concepções não são universais, nem unânimes entre as diferentes áreas do conhecimento e os conceitos de infantes e infância foram concebidos diferentemente em épocas e lugares distintos da história da humanidade.

Segundo Ariès (2006), a criança no período medieval era mal vista, ou até mesmo ignorada. O período da infância era reduzido ao estado em que o indivíduo era totalmente dependente e muito frágil. No fim do século XVI e durante o século XVII, surge um novo sentimento, chamado por Ariès (2006) de “*paparição*”. Nele a criança pequena apenas divertia a família e era tratada como animalzinho querido e papariado, contudo não muito importante. Devido à situação demográfica da época medieval, o infanticídio era muito comum, mas praticado em segredo, camuflado. Era comum saber de crianças que morreram asfixiadas na cama dos pais e ninguém fazia nada para impedir. Tal prática era secretamente tolerada, contudo severamente punida se comprovada. O sentimento de desperdício necessário perdurou até o fim do século XVII, desaparecendo a partir do surgimento do malthusianismo e a extensão das práticas contraceptivas. Segundo o autor, a perda das crianças não era sentida com grande pesar pelas famílias já que sabiam que logo haveria outras para substituí-las.

Logo que o indivíduo saía desta fase mais frágil, já era lançado ao mundo dos adultos. Passava de criança pequena a homem jovem. A educação não era garantida e nem controlada pela família. Era assegurada apenas pelo processo de aprendizagem. Ou seja, a criança aprendia como viver olhando e imitando os adultos que encontrava. Nessa época, havia o sentimento da “*sociabilidade*”, que era a propensão das comunidades tradicionais aos encontros, festa e visitas e era neste meio onde a criança se encontrava e não no meio familiar. Quanto às vestimentas as crianças não eram também diferenciadas dos adultos. A única preocupação em relação aos trajes era deixar claro o grau da hierarquia social.

Conforme Ariès (2006), as crianças eram praticamente desconhecidas ou ignoradas pela arte medieval. Não havia preocupação em se retratar tal fase, vista apenas como fase de transitoriedade. Era provável que a infância não tivesse espaço naquele mundo. Nos séculos XI e XII, quando representada estava sempre no formato de um homem com todos os aspectos físicos, com um único diferencial: o tamanho, mais parecia anão do que criança, muito contrário a arte grega que representava de forma fiel a criança.

Pode-se notar tal fato no quadro em que é representada a cena bíblica de quando Jesus pede que se aproximem as criancinhas. Neste quadro, de fato, aproximam-se homens nada parecidos com crianças, contudo diferentes dos adultos devido ao tamanho, costume que perdurou no meio das artes até o fim do século XII. Segundo Ariès (2006), “no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. (p. 51).

A instituição família não possuía o mesmo sentido que possui hoje. Segundo o referido autor, nos séculos V e VI, as famílias e as crianças desapareceram das inscrições funerárias. Apenas no século XIV se inicia o costume de se enterrar marido e mulher juntos, e também há alguns raros com algumas criança.

Antes do século XIV, os anjos eram representados por crianças. A partir deste século, começaram a ser representados por meninos grandes, maiores que uma criança normal, mas longe de uma criança anã, podendo ser considerado o primeiro tipo de criança e que é representado pela iconografia religiosa. Este sentimento atual da infância, de acordo com o autor, “encantadora”, era limitado à infância do menino Jesus e a dos santos, todos raramente despidos. Diversas eram as cenas retratando crianças sendo alimentadas pela mãe, brincando, caminhando. São traços de realismo sentimental que foram se tornando cada vez mais profanos e comuns, uma “cena do cotidiano”, o que coincidiu também com o surgimento de lendas e contos pios das crianças, ou seja, era o despertar da valorização das crianças. Segundo Ariès (op. cit.) “dessa iconografia religiosa da infância, iria, finalmente, destacar-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI” (p.56).

Logo após, no século XVI, conforme a análise do autor, o que deixa de ser representado pela figura de uma criança é a alma. A criança passa, então, a ser representada nos retratos por ela mesma e suas características da infância, o que torna cada vez mais freqüentes os retratos de crianças vivas ou mortas. A criança só era

realmente presente tanto neste século XVI quanto no século passado nas figuras anedóticas.

Era hábito deste século XVI vestir as crianças menores tal como as meninas e, quando ainda muito bebês, com cueiros e toucas. As crianças que ainda não sabiam andar com firmeza usavam cordinhas para auxílio.

É preciso deixar claro que as mudanças tanto do vestuário quanto qualquer outra sugeriram primeiro para os homens de boas famílias (nobres ou burgueses) e atingiam apenas muito tempo depois os mais pobres e as mulheres. Portanto, as meninas vestiam-se como mulheres desde muito pequenas, diferente dos meninos, que, como já elucidado, vestiam-se quando pequenos como meninas. Logo depois dos vestidos de meninas, eles usavam outro tipo de vestido, mais comprido e com golas (*jaquettes*).

À época, havia uma total tolerância a brincadeiras, falas, alusões a matérias sexuais em frente às crianças. Eram quase que incentivados tais atos tanto no meio plebeu quanto no meio nobre da sociedade. No fim do século alguns passaram a não tolerar que desse às crianças livros de conteúdos duvidosos. Não foi um alarde ou algo que tenha causado grande impacto no meio social, mas parece o início do respeito à infância. (ARIÉS, 2006)

A idéia de infância sempre foi ligada à idéia de dependência, tanto que a criança era colocada no mundo adulto logo que aprendia os princípios básicos para que pudesse viver. O resto era aprendido com a experiência.

A infância precisou de um longo período de tempo para ser reconhecida como tal. Não menos foi o processo de surgimento de uma expressão que a denominasse e também aos que nela estavam. Na Idade Média, na França, conhecia-se apenas a palavra *enfant* que significa não-falante. Contudo, este termo era usado tanto para designar os menores quanto os maiores (adolescentes) e os jovens. A palavra *enfant* era usada no século XIV e XV nos mesmos sentidos de palavras como *valet*, *valeton*, *garçon*, *fils* e outros. O termo *valeton*, na época, se referia a um rapaz ou a uma criança. Tais palavras (*garçon*, *fils* e *valet*) designavam os graus de dependência do sistema feudal, o que fortalecia a idéia de dependência da infância. Ou seja: só se saía desta quando se deixava de ser dependente. Tanto que muitas das palavras que um dia nomeavam as crianças passaram a designar servos, homens de baixa condição. Muitas palavras que sobreviveram a este processo ainda hoje em dia denominam a infância em seus países de origem.

Um pensamento de Montaigne (apud Ariès, 2006), expressa uma visão de criança presente até o século XIX: “Não reconhecer nas crianças nem movimento na alma nem

forma reconhecível no corpo.” (p. 84). Para o autor, isto representava uma insensibilidade natural para o século XVI e seguintes, devido as suas condições demográficas, perdurando até o século XVIII (com o surgimento dos métodos contraceptivos e do Malthusianismo).

Com o começo da saída da criança do anonimato através do retrato, foram aparecendo diversos quadros de crianças mortas, inicialmente em efígies funerárias, o que mostra que a perda da criança já não era mais ignorada e sentida com algum pesar. Nasce, então, o hábito de cada família possuir o retrato de seus filhos ainda na fase da infância. Hábito que se manteve através dos séculos até os dias atuais, mas na forma de fotografia que surgiu no século XIX.

Segundo Ariès (2006):

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (p. 65)

Os meninos pequenos continuaram a usar vestidos quase por todo este século XVII também. Fato ilustrado pelo retrato da família Hebert, onde os mais novos (um com 1 ano e 11 meses e outro com 8 meses) vestiam-se da mesma forma que a irmã (vestido, saia e avental) que eram os trajes das crianças menores. Esses vestidos, tanto os das meninas quanto os dos meninos, se diferenciavam dos das mulheres adultas por duas fitas largas presas ao vestido atrás dos dois ombros, pendentes nas costas. Fitas que eram diferentes das cordinhas utilizadas pelas crianças que ainda não andavam corretamente.

Havia uma precocidade no ensino de música e dança na educação das crianças, iniciada desde muito pequenas. Nessa época (antes, durante e após o século XVII) não havia uma diferenciação entre brincadeiras e jogos de crianças e adultos. Ambos se divertiam com os mesmos, da mesma forma e no mesmo local. Apenas as crianças muito pequenas possuíam brinquedos próprios, mas que não lhes tiravam a oportunidade de utilizar os dos adultos e crianças maiores. Tanto as meninas quanto os meninos podiam participar de brincadeiras utilizando bonecas, não havia esse limite entre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas. Não era vedado às crianças a participação nas cerimônias tradicionais. Muito ao contrário. Tinham participação ativa nestes. Desde o século XIV era um hábito comum ter delegado às crianças uma função especial no cerimonial que acompanha as reuniões familiares e sociais, tanto nas extraordinárias quanto nas ordinárias.

Do mesmo modo, a representação dramática reunia tanto as crianças quanto os adultos. Enfim toda a coletividade era envolvida. A música e a dança não estabeleciam limites de idades, seja em relação ao grupo de participantes sejam em relação ao grupo dos telespectadores.

Segundo a análise de Ariès (2006) não havia ainda a discriminação tão clara dos tempos modernos dos jogos “bons” e “ruins”. Jogos de azar e outros eram permitidos a qualquer um, a qualquer hora, em qualquer lugar, independente de classe social e idade. Essa concepção de “bom” e “ruim” foi sendo adquirida e fortalecida com o tempo. Mesmo nos colégios do século XVII, os jogos de azar eram permitidos. Durante o século foram feitas algumas regras que delimitavam estes tipos de jogos, mas nada ainda que fizesse um grande alarde sobre o assunto. Os primeiros jogos que fizeram uma delimitação clara tanto de idade quanto de classe social foram os jogos de cavalaria, que não permitiam nem crianças nem plebeus, tanto participantes quanto telespectadores nos locais onde ocorriam.

O costume de se contar contos de fadas nas reuniões sociais e familiares era bastante difundido e popular neste século. Envolvia os adultos de todas as classes sociais. Contudo, aos poucos isso foi sendo perdido. Primeiro pelos nobres, depois pela burguesia e pelos povos do campo.

Neste século XVII os assuntos sexuais, brincadeiras alusivas ao tema, entre outros eram muito populares. Como é apresentado no diário de Heroar (apud Ariès, op. cit.), médico de Henrique IV, que anotava fatos corriqueiros da vida de Luis XIII. Como é explicitado nestas anotações do médico: “Onde está o benzinho da infanta? Ele põe a mãozinha no pênis.” “A marquesa (de Verneuil) muitas vezes punha a mão embaixo de sua túnica; ele pedia para ser colocado na cama de sua ama, onde ela brincava com ele e punha a mão embaixo de sua túnica.” (p. 75). Essa prática, estranha a sociedade do mundo moderno, que ocorria tanto no meio plebeu quanto no meio nobre, de associar as crianças a brincadeiras sexuais dos adultos, fazia parte do costume da época e em nada chocava o senso comum.

De acordo com o autor em apreço, estes contatos mais íntimos entre os familiares e as crianças só passaram a ser proibidos quando a criança atingia a puberdade. Isso porque acreditavam que a criança era alheia aos instintos sexuais, então tais gestos não tinham conseqüência alguma sobre ela. Também porque não acreditavam que tais alusões sexuais fossem atingir a inocência infantil. De fato nem se quer se acreditava em tal inocência.

Um fato curioso que é notado também no diário mencionado é que a criança de dez anos era forçada a se comenetrar de uma forma que não era cobrada aos seus cinco anos. A educação era iniciada a partir dos sete anos.

Contudo, conforme a análise de Ariès (2006), em meados do século XII, houve o início, agora sim, de uma grande mudança em relação às brincadeiras sexuais. A menor das brincadeiras deste tipo sexual que sempre fora permitida na corte de Henrique IV não foi tolerada pela Madame de Maitgnom com os filhos do rei. Agora não era mais apenas um ou outro moralista isolado, mas um movimento cujos sinais eram percebidos na literatura moral, pedagógica entre outras.

Uma noção essencial da infância surge então: a da inocência. O que se torna um século mais tarde em um lugar-comum. Desde então se passou a debater e falar sobre a ingenuidade, a fragilidade e a debilidade da infância. Este sentido da inocência infantil gerou uma dupla atitude moral em relação à mesma: “preservá-la da sujeira da vida e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão”.

No fim do século XVII, a escola passou a assumir o lugar da aprendizagem como meio de educação. A criança deixou de ser misturada aos adultos e de ser deixada para aprender da vida diretamente. Ela passa a freqüentar a escola por considerável espaço de tempo, o que se tornaria uma espécie de quarentena, como o autor intitula. A família passa, nessa época, a ser mais do que mera geradora de indivíduos e torna-se um lugar de afeição considerada necessária, expressa, justamente, pela preocupação com os estudos e com a educação da criança. Surge um sentimento novo, que nada tinha a ver com estabelecer um filho em função da honra ou bens, mas o de preocupação e de acompanhamento dos estudos dos filhos.

Com este novo elemento – à escola e essa nova preocupação – a família passa a se configurar em torno dos filhos. Estes passam a ter maior importância e sua perda agora era sentida pela família, já que passava a importar não a quantidade de filhos, mas a qualidade de sua criação.

Com esse novo sentimento de cuidado com a criança, até a planta das casas tornaram-se diferentes. A família se recolheu em casas com corredores, privacidade e portas que não davam direto às ruas. A relação mãe-criança, também baseada na relação Maria-Jesus, ganhava um valor maior, sendo mais admirada pelos outros e até mais reconhecida. Isto gerou privatização na família, prática contrária ao antigo sentimento da “sociabilidade”.

A idéia do infanticídio tolerado abre lugar para o respeito à vida das crianças. Mas foi realmente no século XVIII que as pessoas finalmente pararam de deixar as crianças

morrerem. J.L. Frandrin (apud Áries, 1986) explica que não há razão médica e nem científica para a diminuição da mortalidade infantil, pois as pessoas simplesmente passaram a dar mais valor a vida de seus filhos.

Embora as condições demográficas não tivessem mudado muito em relação ao século anterior, houve uma grande e perceptível mudança de sentimento em relação às crianças, como se descobrisse que sua alma também era imortal. Mudanças em relação à personalidade da criança que está mais ligada a uma cristianização mais profunda dos costumes da época. Até este século, a adolescência era confundida com a infância, eram todos considerados os mesmos, mas, a partir do século XVIII a diferenciação começou a ficar mais nítida. Contudo, não ainda o suficiente.

As crianças de boa família (burguesas ou nobres) não eram mais vestidas como os adultos, o que pode ser notado nas representações das crianças do início do século. Usavam vestidos compridos, mas diferentes dos femininos devido à abertura na frente, mais parecido a uma sotaina eclesiástica e fechado ora com botões, ora com agulhetas.

As meninas ainda não eram distinguidas das mulheres antes deste século. Foi aqui que este processo começou, contudo, apenas com a retirada das mangas falsas. Mas as crianças não burguesas e não nobres ainda não eram diferenciadas dos adultos.

Ainda no século XVIII, no período do Iluminismo, idéias de teóricos importantes a respeito da infância e da criança foram divulgadas. Concepções como a de J. Lockee e de J. J. Rousseau. Idéias que atravessaram oceanos influenciando a concepção de criança e infância do continente americano e, conseqüentemente, a atual concepção que influem nos programas de educação da atualidade.

Foi no século XIX que se firmou a polarização da vida social em torno da família e profissão e o total desaparecimento da antiga sociabilidade. Este século é conhecido como o século da infância.

Configura-se aí, também, um novo conceito de família moderna, ao qual seus membros, “pais e filhos felizes com sua solidão, estranhos ao resto da sociedade, não é mais a família aberta ao mundo invasor dos amigos, clientes e servidores.” (ARIÈS, 1986, p. 270). Após todas estas transformações, as crianças passaram de seres ignorados para o centro da atenção de toda uma sociedade. É o foco das famílias. Sua saúde, sua educação, seu bem-estar, tudo é digno da preocupação dos que estão encarregados de seus cuidados. Nesse sentido, é importante se refletir sobre a seguinte questão: Que infância estamos produzindo hoje? Que crianças vivem que infâncias?

1.2.2 Educação Infantil

A partir da análise realizada com base nos estudos de Ariès (2006) sobre a história social da criança, é possível refletirmos e buscarmos entendimento sobre o significado ideológico de criança e o valor social a ela atribuído na atualidade. Este é um espaço alcançado ao longo da história pela compreensão e valorização que se foi constituindo pelo reconhecimento de seus direitos e da valorização na vida familiar, na sociedade, na cultura e nas instituições em geral. Podemos situar a concepção atual de criança como construção (categoria) social e histórica, e, por outro lado, como um período da história de vida de cada um, que vai do nascimento até próximo dos 10 anos de idade. É uma fase cronológica pela qual o indivíduo passa – um estado. (KRAMER, in BRASIL, 2006b).

Entende-se que não há uma infância, mas infâncias, pois não há um padrão único. Nem toda criança tem uma infância. A infância é uma vivência que a criança adquire em uma fase que ela passa (a fase de socializar, criar, imaginar, aprender e muito mais). As idéias na infância variam de acordo com a colocação da criança na família, na classe social, enfim, na sociedade em geral. Pensando por esse prisma podemos ter essa diversidade em torno da criança e suas representações, mas ao mesmo tempo encontrar algum consenso em determinadas épocas e culturas. Um desses consensos, na atualidade, diz respeito à questão dos direitos das crianças previstos em leis e que se encontra na sociedade um forte movimento em sua defesa, mesmo estando longe em contemplá-los em sua totalidade.

No atendimento às crianças, a Educação Infantil¹² brasileira tem sua fundamentação legal garantida na Constituição Federal de 1988 onde é vista como um dever do Estado e um direito da criança (Art. 208, inciso IV) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 que destaca, também, esse direito da criança e do adolescente. Diz o seu Art. 53 que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil – e suas concepções – está inclusa no capítulo da Educação Básica. Neste capítulo, no Art. 22 temos que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no

¹² O termo Educação Infantil é utilizado referindo-se à educação formal de crianças de 0 a 5 anos de idade.

trabalho e nos estudos posteriores”. Isto representa um marco histórico no atendimento das crianças dessa faixa etária no Brasil, ao situá-la como primeira etapa da Educação Básica. Esta nova configuração levou as instituições de Educação Infantil a buscarem explicitar sua intencionalidade educativa e optarem por um referencial teórico que elucide a relação desenvolvimento/aprendizagem para as crianças nesta faixa etária.

A LDB 9.394/1996 trata da Educação Infantil nos artigos abaixo citados da seção II:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A partir da LDB, a Educação Infantil, antes referida educação pré-escolar, passou a ser entendida como atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade, diferenciando-a, assim, da visão de um atendimento de caráter apenas assistencialista. Em termos de atendimento, a Educação Infantil passa a se dar por meio de dois serviços educacionais diferenciados. Isto é: em creches para crianças até três anos de idade e pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade. Perceba-se que a lei preservou o termo pré-escola. Isto mostra o quanto é difícil se pensar na Educação Infantil sem vinculá-la à idéia de pré-escola neste segundo segmento. Como primeira etapa da educação básica, o termo *pré-escola* parece inadequado.

A LDB foi alterada pela Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, em particular nos seus artigos 29, 30, 32 e 87. A nova lei estabeleceu a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, passando a Educação Infantil a responsabilizar-se pelo atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Os indicadores de atendimento da Educação Infantil, conforme o Censo Escolar 2006 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, evidenciam que, no Brasil, no ano de 2006, o atendimento foi de cerca de 7 milhões de alunos com crescimento negativo de 2,6% em relação ao ano de 2005.

As matrículas em creches foram de aproximadamente 1,4 milhões, registrando-se um crescimento de 1% (13.599 crianças) e, na pré-escola, foram em torno de 5,6 milhões, registrando-se um decréscimo de 3,5%, menos 202.517 crianças, sendo 177.153 delas com idade de 6 anos, fato justificado pela determinação da Lei nº.

11.274/2006, ocasionando uma migração dos alunos desta faixa etária para o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, comprovado pelo índice de crescimento nesta modalidade de ensino em que foi registrado aumento de 200.252 crianças com até 6 anos de idade.

Os dados analisados levam a concluir que o atendimento na Educação Infantil cresceu no último ano, crescimento também registrado nos anos anteriores, fato previsto pelo Plano Nacional de Educação.

A Educação Infantil está incluída, também, no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 previsto para dez anos. Neste, a Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança, sendo dever do Estado garantir o acesso e permanência de todas as crianças de quatro e cinco anos nas pré-escolas e de zero a três anos, em número cada vez maior em creches, assegurando o atendimento de suas necessidades básicas (sociais, cognitivas, afetivas e físicas).

Respeitando as características e necessidades de cada comunidade e procurando atendê-las, a Educação Infantil cumpre um papel sócio-educativo próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança, valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando as condições para que socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de gênero e de classe.

Dessa forma, a Educação Infantil se redefine como um atendimento específico que se dá numa etapa especial do processo de desenvolvimento da criança, ampliando o seu universo cultural, tornando-a mais capaz de agir com independência bem como de fazer escolhas nas mais diversas situações. Tal processo deve ocorrer numa perspectiva lúdica, ou seja, respeitando o jogo como "o fazer infantil". Há que se dar atenção ao desenvolvimento das linguagens de representação, das estruturas lingüísticas, assim como à ampliação de vocabulário. Enfim, à construção do conhecimento necessário à compreensão da realidade.

1.2.3 Educação Especial/Inclusiva na Educação Infantil

No Brasil, a partir da LDB 9.394/96, registram-se inúmeros e significativos avanços nas políticas públicas e práticas educacionais, inclusive no que se refere à inclusão de ANEEs, em especial crianças com deficiência. O espaço já conquistado (Censo Escolar 2006, ANEXO II) pode ser considerado significativo, ainda que modesto, se considerado em relação aos demais níveis da educação e ao almejado em termos de

garantia incondicional a todas as crianças e ao acesso a um atendimento de qualidade em creches e pré-escolas.

No texto “Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo”, Munhoz (in BRASIL, 2005b) considera que:

... a Educação Infantil como uma possibilidade de investimento no imenso potencial do ser humano, parte do pressuposto de que, quanto mais cedo esse investimento acontecer, melhores serão as respostas cognitivas das crianças. Mesmo sendo verdadeira, essa percepção só terá valor como uma condição de respeito à infância se for uma oportunidade para todas as crianças, como está afirmado no importante documento internacional do século passado, a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e referendada Pela Declaração de Salamanca, Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais em 1994, e pelo documento da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência na Guatemala em 1999. (p.57)

O movimento que fez surgir a *Declaração de Salamanca, Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais*, em 1994, bem como parte considerável de seu conteúdo, contribuiu para a formação da concepção da Educação Infantil inclusiva de qualidade. Isso significa, dentre outros aspectos, a garantia do acesso à escola em uma classe regular, com respeito, dignidade, garantindo à criança com necessidades educacionais especiais as condições para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Isso, contudo, não é algo linear nem imediato ou mesmo possível de ser feito de modo isolado. É preciso que as escolas, os professores, os pais e todos os envolvidos nesse processo se mobilizem e se conscientizem de suas responsabilidades. O compromisso deve ser coletivo e abranger a todos, sem exceção. Conforme bem argumentado por Schaffner & Buswell (in Stainback & Stainback, 1999):

Todos os defensores da melhoria das escolas para melhor atender às diferentes necessidades dos alunos devem unir-se e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos e, então, agir com base nesse princípio (p. 69).

Algumas recomendações são dadas no documento *Ensaio Pedagógico* (BRASIL, 2005b) para efetivação de Educação Infantil de qualidade no sistema educacional inclusivo:

- Qualquer processo de ensino bem orientado necessita ter uma programação diferenciada incluindo material pedagógico diversificado para todos os alunos;
- Aceitação das diferenças individuais é uma condição básica para o sucesso das relações interpessoais que se estabelecem no dia-a-dia da sala de aula e da escola;
- Toda criança necessita ter confiança no educador adulto e assim sentir-se desafiada para dar respostas às ações estabelecidas no processo de aprendizagem;
- Toda a comunidade escolar tem que acolher com naturalidade a criança com necessidades educacionais especiais. Para constituição do vínculo com o grupo, é imprescindível o sentimento de pertencimento, principalmente naquelas que possuem características particulares;

- Sensibilizar a comunidade escolar para facilitar a comunicação no caso de crianças surdas (aprender a língua de sinais), de crianças cegas (dar condições de acessibilidade aos diferentes espaços da sala de aula e escola);
- A formação continuada dos professores é imprescindível, visto que esses foram formados num modelo que favorecia a compreensão de que crianças com diagnóstico sinônimos de incapacidade de deficiência eram de aprendizagem e, portanto, alunos exclusivamente da Educação Especial;
- É importante um trabalho contínuo com a família, que é a principal mediadora no processo de inclusão, pois esta necessita de uma orientação segura para superar concepções e o conformismo de esperar pouco dos filhos;
- Uma gestão comprometida com a construção de uma escola de todos, operacionalizando mudanças no cotidiano escolar, pois a responsabilidade da construção de uma escola inclusiva não é apenas do professor que aceita o aluno com necessidades especiais. (p.59/60)

A construção da qualidade na Educação Infantil é um desafio que se torna maior e mais complexo principalmente quando se refere às instituições que aderiram à proposta de uma Educação Infantil Inclusiva e que têm como meta a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Esta idéia está bem sintetizada por Sousa (1998) a qual afirma que "... a qualidade em Educação Infantil é antes de tudo, a criação de condições necessárias para que a criança efetivamente se desenvolva, aprenda e caminhe na direção da autonomia e do exercício pleno da cidadania, com alegria e prazer". (p. 179). Esse posicionamento e todos os princípios discutidos levantaram o questionamento sobre quais indicadores da qualidade da Educação Infantil, no contexto da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, encaminhariam pesquisa em campo que seria realizada.

1.2.4 Qualidade, Educação Infantil e a Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva

"Não precisamos escolher entre a socialização e as amizades nas classes de ensino regular e uma educação de qualidade nas classes especiais. Podemos proporcionar uma educação de qualidade nas classes de ensino regular." (STULLY & STULLY apud STAINBACK & STAINBACK et al., 1999, p. 240)

Quando se discute qual seria o melhor lugar para se atender os ANEEs, mais especificamente os alunos com deficiência e em especial os com deficiência grave, onde eles deveriam estar para que aprendessem e se desenvolvessem, é possível se visualizar dois caminhos que dependerão do grau de comprometimento do aluno. Um deles é a escola de ensino regular inclusiva com suas classes regulares. O outro é a escola especial, com turmas especiais. No primeiro, ressalta-se a vantagem da socialização, da criação de vínculos afetivos, da convivência com os pares de sua comunidade. No segundo, acredita-se que é a opção para uma educação de qualidade,

como se os fatores citados como favoráveis à primeira não fossem importantes e indispensáveis para que se qualifique um ensino como de qualidade. Acredita-se no fato de que a escola de ensino regular é suficientemente capaz de atender em sua plenitude às necessidades educacionais especiais dos alunos e de sua comunidade. O fator do sucesso desse atendimento é justamente a qualidade. Nesta perspectiva, vem à tona a pergunta “O que é qualidade em Educação Infantil?”

1.2.4.1 O que é Qualidade?

Qualidade – do latim *qualitate*. De acordo com a definição geral estabelecida pela ISO (International Standardization Organization), situada na Suíça e responsável pelas normas de qualidade em diversos setores no mundo inteiro, qualidade é a adequação ao uso e a adequação da conformidade às exigências. Sendo assim, a qualidade está intrinsecamente ligada à satisfação de expectativas.

Ferreira (1994) assim a define:

Propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Condição, posição, função. Uma das categorias fundamentais do pensamento: maneira de ser que se afirma ou se nega de alguma coisa. Aspecto sensível, e que não pode ser medido, das coisas. De qualidade. De boa qualidade (p. 175).

Para Lobos (1991):

[...] qualidade tem a haver, primordialmente, com o processo pelo qual os produtos ou serviços são materializados. Se o processo for bem realizado, um bom produto final advirá naturalmente. A Qualidade reside no que se faz – aliás – em tudo o que se faz – e não apenas no que se tem como consequência disso. (p.14)

Isso significa dizer que a qualidade tem que estar presente em todas as etapas do processo de materialização de determinado produto ou serviço. Se os processos forem desenvolvidos com qualidade, o produto final terá qualidade.

Este panorama amplo de significados serve de certa forma, para pensar sobre a qualidade na educação. No caso, sem que tenha um sentido unívoco, mas seja percebida em suas múltiplas significações, pois “... não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação. [...] Qualidade com maiúscula, é na verdade, um conjunto de “qualidades” (RIOS, 2006, p. 69).

Sousa (2006) ampliou essa idéia. A autora focaliza seu trabalho na qualidade da Educação Infantil em sua complexidade, multidimensionalidade e nas relações teórico-práticas, tendo como esteio a idéia de que a qualidade refere-se, antes de tudo, ao desenvolvimento humano e à vida.

A autora considera a qualidade como sendo um desafio constante para todos os profissionais da Educação Infantil. Desse modo, ao se pensar na qualidade na Educação Infantil, cabe refletir sobre a formação do professor, a organização do espaço escolar, das atividades propostas, da interação família e escola, da rotina da instituição e no atendimento que é dispensado a “*todas as crianças*”.

Zabalza (1998) destaca que:

[...] qualidade deve se referir tanto às pessoas que participam nos processos educativos como aquelas que se beneficiam dos mesmos. Ela não é tanto um repertório de traços que se possui, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico, algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente. (p. 32)

Sousa (2006), é enfática quando diz que não basta termos escola para todos. Precisa-se, realmente, de escolas menos excludentes. Escolas em que as crianças, suas famílias e professores sintam-se seguros e acolhidos.

Assim, falar em qualidade na Educação Infantil não é uma tarefa fácil. Não se trata de determinar definições, muito menos estabelecer modelos. Sousa (1998) apresenta alguns importantes aspectos sobre a qualidade.

1. qualidade é um processo complexo e multidimensional;
2. qualidade não resulta do acaso, é construída e conquistada. Supõe, entre outros, visão do todo, tempo, esforço, determinação, persistência, motivação e trabalho interdisciplinar;
3. buscar a qualidade requer a explicitação de critérios e de indicadores - a partir do que se está considerando a qualidade e a partir de que se pode dizer que ela existe;
4. a qualidade é sempre considerada a partir de um dado contexto. Isto é, requer que se esclareça onde e sobre que qualidade se está falando. Os contextos são, em geral, diversificados;
5. a qualidade será tanto maior quanto maior for a diminuição de suas próprias incertezas (ou da percepção sobre suas incertezas);
6. a qualidade envolve credibilidade;
7. há sempre um certo grau de abertura ou de flexibilidade quando se fala em qualidade. Isto sinaliza a necessária abertura para níveis ainda mais altos de qualidade;
8. a qualidade implica envolvimento de idéias e pessoas e na diversidade de suas relações pessoais e profissionais;
9. há uma estreita relação entre qualidade e satisfação de necessidades. (p.5)

Qualidade é, pois, um conceito complexo que abarca diversos significados que depende do contexto, dos valores e cultura da sociedade que se tem como referência. Ela pode ser considerada a partir de diversos parâmetros. Por exemplo, um modelo trazido do âmbito empresarial é o programa “Escola de Qualidade Total” que considera a escola como uma instituição produtiva, que precisa ter “produtos de qualidade”. No contexto da educação, esse conceito de qualidade é empregado de forma indevida por focalizar o “produto final” e não o processo educativo como um todo, inclusive os educandos. A qualidade passa a ser uma mercadoria, concepção inaceitável.

Uma Educação Infantil Inclusiva de qualidade refere-se a uma educação capaz de

satisfazer as necessidades de todos os educando de crescer, aprender e de se desenvolverem “*juntos*”. Ainda que se refira à Educação Infantil como um todo, a concepção de Sousa (1998) sobre a qualidade no contexto da Educação Infantil se aplica ao defendido no âmbito da educação inclusiva de qualidade. Defende a autora:

[...] qualidade em Educação Infantil é, antes de tudo, a criação de condições necessárias para que a criança efetivamente se desenvolva, aprenda e caminhe na direção da autonomia e do exercício pleno da cidadania, com alegria e prazer. A qualidade se traduz em oportunidades diversificadas para que cada criança cresça, aprenda e se desenvolva a partir da nossa interferência criteriosamente planejada e desenvolvida e permanentemente avaliada. Isto inclui, entre outros, o entendimento, a consideração e o respeito à criança e ao seu mundo, à sua maneira própria de ser, de sentir, de perceber e de se relacionar consigo mesma, com as demais pessoas e com o mundo mais amplo ao seu redor, sem perder de vista a sua individualidade e a sua historicidade humana e sócio-cultural. (p. 3)

A qualidade por ser multidimensional e multifacetada (Sousa, 2006), é difícil de ser mensurada. Ela está ligada a sentimentos subjetivos que refletem, em parte, necessidades internas de cada um.

Sendo um contexto multifacetado, a qualidade tem múltiplas dimensões e referências. Para se entender as dimensões da qualidade que é considerada no momento há que se estabelecerem indicadores. Assim, para que possamos analisar se determinada instituição de Educação Infantil é ou não de qualidade, precisamos ter explicitados esses indicadores.

Os atuais Parâmetros Nacionais da Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (BRASIL, 2006d) trazem uma distinção entre o que venha a ser Parâmetros e Indicadores da Qualidade. Os primeiros são genéricos e abrangentes. São considerados o ponto de partida e chegada e remete a certo padrão ou norma que modifica e ajusta o sistema. Já os segundos, os indicadores, são mais específicos e precisos. Remetem à quantificação e servem de instrumentos mais objetivos para a averiguação da aplicabilidade dos parâmetros.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI (BRASIL, 1998) apresenta alguns princípios sobre o que é um trabalho de qualidade. São eles: direito da criança a brincar, sendo a brincadeira uma forma particular de expressão, comunicação infantil, interação e pensamento; a socialização das crianças pela sua participação nas práticas sociais, sem discriminações; respeito à dignidade da criança e aos seus direitos, devendo ser valorizadas em suas peculiaridades pessoais, econômicas, étnicas, culturais, religiosas, sociais, etc.; atendimento aos cuidados essenciais de sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade; acesso aos bens socioculturais disponíveis.

Zabalza (1998) afirma que qualidade em qualquer área da produção humana se identifica por meio de três perspectivas principais, que se ramificam em outras: a) Valor. Tem qualidade tudo aquilo que apresente um componente valioso; b) Efetividade. É preciso dar resultados. c) Satisfação, tanto de quem está envolvido no processo de produção como de quem se beneficia de dada materialização.

Quando se vislumbra que essas três dimensões básicas estão sendo levadas em consideração em determinado modelo educacional se pode afirmar ter ferramentas educacionais propícias à formação de um Ensino de Qualidade capaz de satisfazer as necessidades das crianças tanto quanto da comunidade e dos profissionais envolvidos.

Segundo o autor referido, a Educação Infantil, carece de considerações mais estruturais a fim de se identificar condições organizacionais que tornarão a qualidade uma realidade. Pelo menos naquilo que se refere à Espanha, seu contexto de análise e considerações e que se aplicam à realidade das escolas de Educação Infantil brasileiras. São dele as palavras:

[...] é especialmente interessante vincular o tema da qualidade aos aspectos funcionais de escolas e serviços destinados à infância. Tanto a pesquisa como a experiência parecem confirmar que as variáveis que mais afetam o aperfeiçoamento dos mesmos têm muito a ver com aspectos organizacionais e de funcionamento. (Ibid., p.33)

1.2.4.2 Indicadores para a Qualidade na Educação

Na abordagem da Qualidade na Educação, algumas variáveis necessitam ser mensuradas de modo a identificar pontos que carecem de aperfeiçoamento dentro de um projeto educacional. (Zabalza, 1998).

Para a formação de um quadro diagnóstico de modelo educacional inclusivo de qualidade, capaz de apontar falhas e, mais além, prognosticar os resultados desse quadro, é preciso estabelecer os pontos que podem ser melhorados dentro do projeto educacional proposto a fim de se estabelecer pautas de aperfeiçoamento. Alguns eixos organizacionais estão vinculados à qualidade e podem se aplicar a essa área (Zabalza, 1998, p. 33):

- a) a função de projeto;
- b) o produto ou resultados;
- c) o processo ou função por meio da qual se desenvolvem esses resultados;
- d) o desenvolvimento organizacional como processo diferenciado.

Na análise da função do projeto, é necessário identificar o que se espera do mesmo. Se aquilo que é almejado são grandes resultados, fazem-se necessários grandes investimentos (recursos, condições de trabalho, material humano). O mesmo se aplica a projetos mais modestos, nas quais os resultados estarão relacionados à

grandeza de seus recursos.

No item produto ou resultados, uma educação de qualidade, além de garantir os resultados que se espera, deve assegurar que esses perdurem por toda a vida escolar do estudante, pois uma educação capaz de assegurar bases sólidas ao aluno no início de sua escolarização facilitará a transposição das etapas posteriores do ensino. (Zabalza, 1998, p. 34)

Processo ou função diz respeito à metodologia implementada. É preciso medir se as ações praticadas correspondem àquilo que foi planejado. Se os resultados estão em desacordo com o esperado, deve-se identificar métodos que não se encaixam no programa. Se todos os procedimentos estão sendo seguidos de acordo com o planejado, mas mesmo assim os resultados são falhos, toda a metodologia necessita ser revista.

O desenvolvimento organizacional como processo diferenciado se refere ao quanto a instituição se aperfeiçoa no decorrer das atividades. Esta deve ser capaz de evoluir à medida que o projeto se desenvolve. Se isso não se verificar é claro sinal de que o projeto está fadado ao fracasso, pois a construção do ensino se apresenta altamente apoiada sobre o processo de troca de conhecimentos. Se um dos atores envolvidos não evolui, no caso a instituição, o aluno, no outro ponto, não terá muito campo para desenvolvimento.

1.2.4.3 Os Desafios Próprios da Educação Infantil

Alguns trabalhos nascidos de debates em torno da escola de qualidade foram reunidos por Purkey & Smith (1983) e Fullan (1985) e citados por Zabalza (1998). Eles apresentam algumas das características que mais estão presentes em organizações eficazes, ou seja, aquelas que possuem como fundamento a possibilidade das práticas educativas que favorecerem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. São elas:

- definição clara dos objetivos educacionais e didáticos da escola e expectativa elevada em torno do rendimento de todo corpo discente;
- possuir sistema eficaz de supervisão e avaliação do progresso e dos processos seguido pelos alunos;
- “Boas relações com a comunidade e apoio, desta, as atividades das escolas”.
- apoio por parte da direção às iniciativas de inovação e experimentação;
- planejamento adequado e sistemático da formação em serviço;
- relação próxima com as famílias e envolvimento das mesmas nas atividades

da escola. (p. 37)

Dessas características é possível enxergar que a qualidade nas escolas depende das suas diferentes condições. Zabalza (1998) conclui que as condições apontadas têm relação basicamente com quatro componentes da estrutura das instituições escolares:

1. A liderança;
2. A organização e o desenvolvimento efetivo do currículo;
3. Relações com a comunidade;
4. Atuações específicas de desenvolvimento institucional para que sejam adotados iniciativas e programas dirigidos especificamente à melhora do funcionamento dos resultados da escola. (p. 37)

Essas características gerais são capazes de influenciar as concepções elementares que os profissionais da educação têm e que são facilmente transferíveis para a etapa infantil do ensino, levados em consideração os desafios e os condicionantes que lhe são próprios.

Para Zabalza (1998), boa parte dos desafios das escolas infantis é apresentada em forma de dilemas com alternativas de soluções diferentes, cada uma das quais tem prós e contras. Dentro dessa realidade, os desafios que necessitam ser sobrepujados pelas escolas infantis estão inseridos nos presentes itens: a) valores e crenças; b) a qualidade do projeto; c) a qualidade dos processos ou funções; d) a qualidade dos resultados e e) o desenvolvimento organizacional.

Os *valores e crenças* que necessitam ser considerados como condicionantes do desenvolvimento das políticas educativas e dos programas concretos de ação são “o dilema entre cuidados (care) e educação (education); o dilema entre o público e o privado na distribuição dos compromissos; a conexão entre direito ao trabalho dos pais e mães e atenção às crianças pequenas; a difícil ruptura dos parâmetros objetivos para alcançar estimativas qualitativas (ZABALZA, 1998, p. 39).

Na distribuição dos compromissos que se referem às condutas relacionadas à parcela de obrigação da sociedade na atenção à infância, a presença do estado na Educação Infantil se mostra fundamental, inclusive naqueles países onde esta etapa é obrigatória. Neste sentido, Zabalza (op. cit.) assim se posiciona:

Se pensarmos que a etapa infantil e a contribuição da escola durante esses anos é fundamental para o desenvolvimento escolar posterior das crianças (principalmente das classes médias e baixas) torna-se imprescindível um compromisso claro dos governos nessa direção. Inclusive, um compromisso que represente uma discriminação positiva para todas aquelas famílias e grupos sociais em piores situações econômicas (p. 41).

A busca da *qualidade do projeto*, figurando como o segundo desafio, apresenta os seguintes aspectos: projeto geral do serviço ou do programa (regulamentação); políticas versus experiências pontuais; recursos disponíveis: pessoais, materiais (internos

e externos); modelos de financiamento (Ibid., p. 42).

Um fator preponderante de ordem extracurricular freqüente na realidade brasileira, e que é citado pelo autor referindo-se à educação na Espanha e que afeta a qualidade do projeto está relacionado com as condições de financiamento e dotações destinadas ao desenvolvimento dos programas de Educação Infantil.

[...] é preciso reconhecer que não podem ser esperados grandes milagres de iniciativas baseadas na "boa vontade" e no "esforço" das pessoas encarregadas de implementá-los, mas sem que elas recebam os meios suficientes para desenvolvê-los dignamente. Às vezes, os discursos políticos ou o marketing comercial não correspondem aos fatos reais no nível de financiamento e de dotação de recursos. E essa é a primeira condição, embora logicamente insuficiente, da qualidade (Ibid., p.42).

Este é um alerta de que a vontade política influirá decisivamente nos resultados que se esperam.

A *qualidade dos processos e funções*, por estar diretamente ligada a dois subprocessos fundamentais da educação, o ensino e a aprendizagem, apresenta-se como um relevante desafio que está altamente arraigado à qualidade do material humano, presente ao projeto e os professores.

Os processos propostos dentro de um modelo claro e consciente de Educação Infantil capaz de dar coerência às atividades educativas desenvolvidas por seus professores, melhora muito sua qualidade (Ibid., p. 44).

Os aspectos da *qualidade de processos* que se destacam na Educação Infantil são os seguintes: modelo educativo: idéias matrizes sobre as quais está montado; qualidade, riqueza e diversidade das experiências oferecidas; conteúdos curriculares: experiências-chave em cada um dos domínios do desenvolvimento; a continuidade como propósito básico; o círculo de qualidade: plano, prática, avaliação, revisão; participação da comunidade (ZABALZA, 1998, p. 45).

A qualidade dos *resultados* é o quarto desafio. Apresenta como dilemas básicos necessidades *versus* resultados objetivos; respostas para os mais necessitados; atenção ao multiculturalismo e indicadores quantitativos *versus* qualitativos (Ibid., p. 45).

O autor faz menção ao atendimento aos ANEEs e seu valor ao qualificar uma instituição de Educação Infantil como de qualidade, não descaracterizando como um desafio a ser enfrentado pelas instituições. Em suas palavras "uma atenção especial para aquelas crianças com necessidades educativas diferentes, ou aos grupos marginalizados ou de piores condições socioeconômicas, etc. Constitui um valor educativo em si mesmo e é um indicador da qualidade ainda mais valioso do que um resultado quantitativo deslumbrante" (Ibid., p. 46).

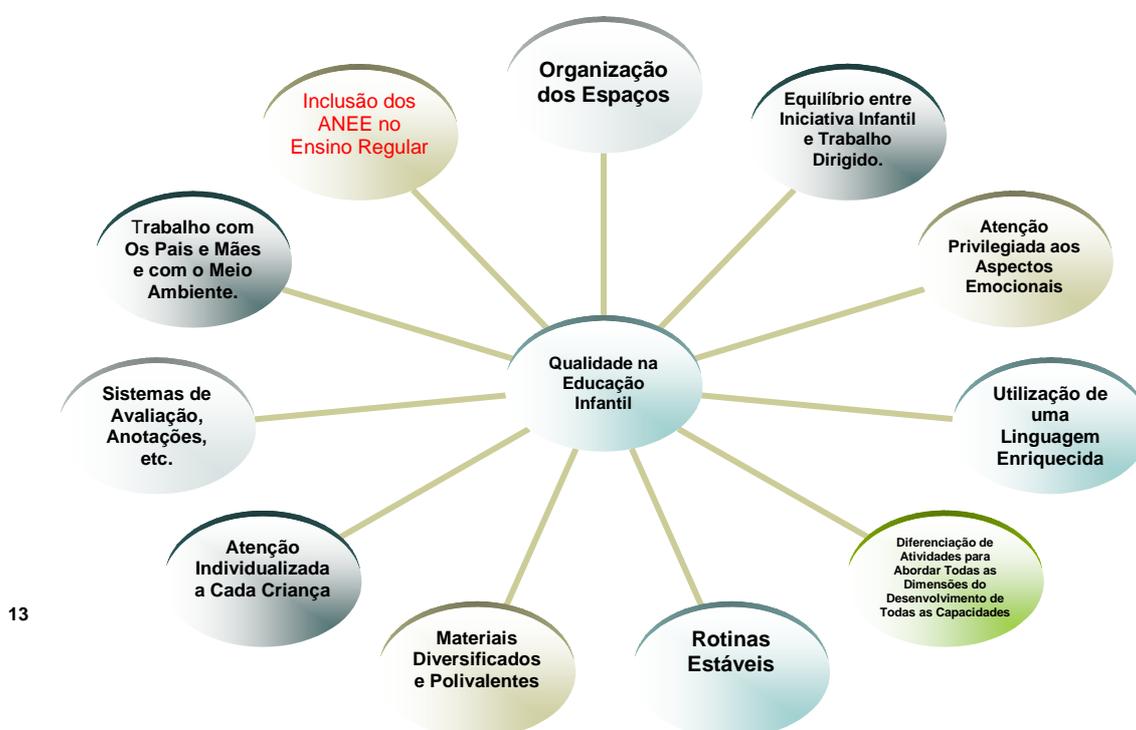
Por fim, o último desafio apontado por Zabalza, *desenvolvimento organizacional*,

se refere à capacidade necessária que a instituição precisa apresentar para evoluir em relação aos serviços que oferece. É preciso apresentar plano de metas de melhoria a curto e médio prazos.

Em adição a isso, os professores precisam apresentar certo desenvolvimento profissional, buscando se aperfeiçoarem, e os próprios pais precisam ter a capacidade de enxergar falhas na educação a que seus filhos estão sendo submetidos.

Zabalza (1998) apresenta o que considera dez aspectos-chave para a Educação Infantil de qualidade. Outro aspecto que acrescenta-se a estes elencados por Zabalza e

Ilustração 2 - Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade



1. “Organização dos espaços”. O espaço é a condição básica para o desenvolvimento dos outros aspectos-chave. Ele deve ser amplo e de fácil identificação pelos educandos (p. 50).

2. “Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades”. Deve haver uma combinação e harmonia entre os períodos de trabalho dirigido destinados às “tarefas-chave” do currículo e a autonomia dos educandos (p. 50).

3- “Atenção privilegiada aos aspectos emocionais”. Base necessária para o

¹³ Figura criada a partir de Zabalza (1998): Os Dez Aspectos-Chaves de uma Educação Infantil de Qualidade.

progresso em outros aspectos do desenvolvimento infantil. “Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais, desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural. A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos” (p. 51).

4- Utilização de uma linguagem enriquecida. “É sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender. Mas ao exercitá-la não é o suficiente, a idéia fundamental é aperfeiçoá-la, buscar novas possibilidades de expressão” (p. 51).

5- Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades. “Embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto” (p. 51).

6- Rotinas estáveis. As rotinas organizam a prática pedagógica quotidiana estrutural das experiências, “pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro” (p. 52).

7- Materiais diversificados e polivalentes. O espaço educacional deve oferecer materiais diversificados, que estimulem os educandos e possibilitem formas diversas de ação. “Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc” (p. 53).

8- “Atenção individualizada a cada criança”. Na Educação Infantil o contato individual com cada criança é fundamentalmente importante, a razão adulto/criança influi nas condições do trabalho do educador.

É o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas, etc. [...] A atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. É justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração. (p. 53)

Zabalza, ao analisar o atendimento em salas de Educação Infantil, afirma que em alguns países já se “reconhece a necessidade de ter mais de um adulto presente nas aulas de Educação Infantil, ou dois educadores (as), ou um educador (a) e um (a) auxiliar, etc.” (p. 53). Isto favoreceria a atenção individual e mais particularizada às crianças pequenas da Educação Infantil e em especial às necessidades específicas dos ANEEs.

9- “Sistema de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo de cada uma das crianças”. Diz respeito à capacidade do professor de planejar e avaliar os processos de ensino aprendizagem dos quais faz uso. É “preciso ter uma orientação suficientemente clara e avaliar cada passo se está havendo um avanço em direção aos propósitos estabelecidos.” (p. 53-54).

10- “Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta)”. A participação dos familiares dos educandos bem como da comunidade e a valorização do meio enriquece o trabalho educativo da escola, dos pais e mães e da própria ação educativa desenvolvida pelas famílias. (p. 54-55).

Numa atividade tão dinâmica, como a Educação Infantil, o componente de qualidade precisa estar presente em qualquer iniciativa dentro das atividades pedagógicas. Qualidade traduz a idéia de que tudo o que for proposto buscando o desenvolvimento da criança, preparando-a para enfrentar os desafios tanto da vida escolar como de sua vida extra-escolar deve sê-lo da forma mais eficiente possível.

Pelo caráter multidimensional da qualidade, é possível analisá-la por diversos ângulos. Zabalza (1998) pontua algumas idéias que poderiam melhorar a qualidade das escolas, são elas:

- a) a possibilidade de participar individualmente no aperfeiçoamento das escolas, apresentando iniciativas a serem levada em consideração.
- b) o trabalho em grupo.
- c) a existência de um propósito estável.
- d) a coleta de dados e a pesquisa dos processos.
- e) o investimento e formação.
- f) a combinação entre prazer e trabalho.
- g) as boas relações com o entorno.
- h) a possibilidade de resolver se é necessário dedicar o espaço e tempo ao desenvolvimento de ‘experiências fortes’ no âmbito da aprendizagem. (p. 56)

Além dos dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade elencados por Zabalza, acrescenta-se o do atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular. Propõem-se assim mais uma dimensão a ser discutida e cuidada pelas instituições que intencionam realizar um trabalho de qualidade no âmbito dessa educação

Uma educação inclusiva de qualidade supõe, necessariamente, um atendimento de qualidade para todos os alunos, inclusive os ANEEs, na escola regular, sem discriminações e de modo adequado.

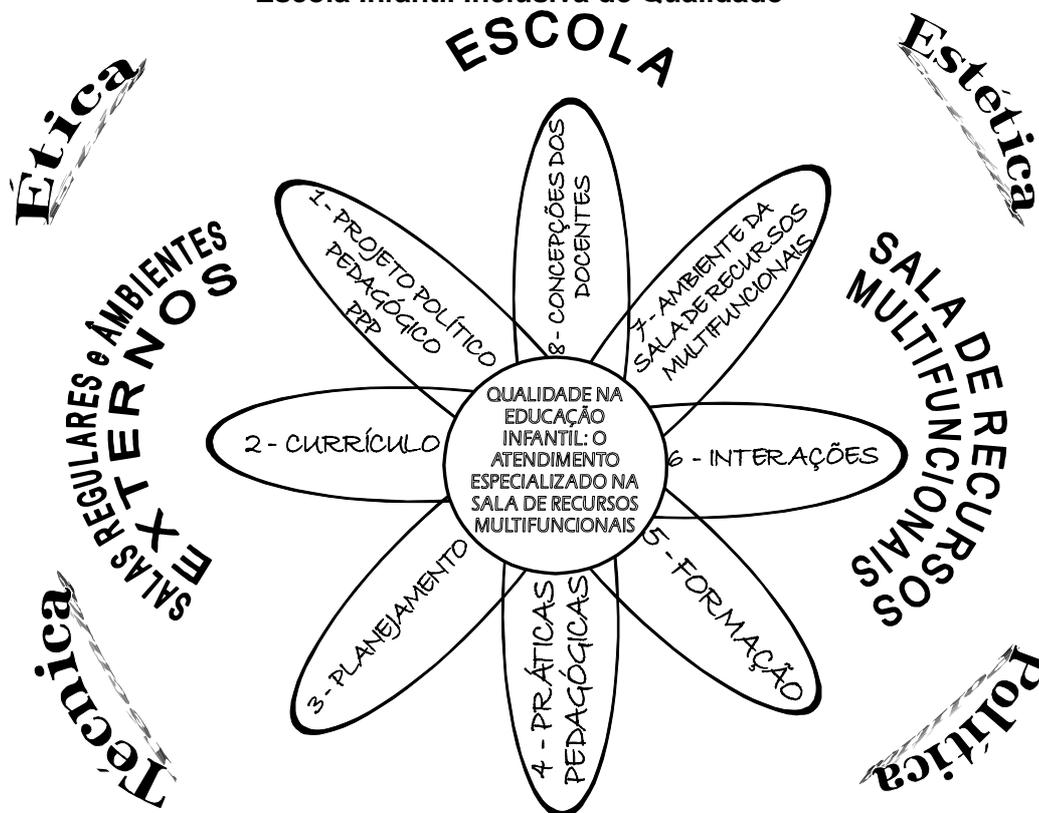
Isso significa, entre outros, pensar a inclusão em termos de seus profissionais, seja no que se refere à sua formação inicial e continuada, seja no que diz respeito à qualidade do seu trabalho pedagógico. Na presente pesquisa, foi de grande interesse o atendimento aos ANEEs mediado pelo Professor Especialista de Apoio que atua na Sala de Recursos Multifuncionais. De modo mais específico, buscou-se compreender como a sua ação docente contribuir para a construção de uma Escola de Educação Infantil da qualidade. Neste intento foram priorizados três principais categorias:

- 1) os processos vivenciais da criança no decurso do programa de atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais segundo a mediação desse profissional;
- 2) os meios a partir dos quais se pretende atingir um atendimento educacional de qualidade aos ANEEs;
- 3) as dificuldades encontradas para isto, tendo como base a sintonia com as dimensões técnica, política, ética e estética dessa ação docente específica.

1.2.5 Indicadores de Análise da Qualidade na Educação Infantil Inclusiva a partir da Mediação do Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais

Para melhor compreensão do objeto de pesquisa, elegeu-se alguns indicadores que nortearam o trabalho empírico e foram utilizados na construção das informações, na análise e discussão, o que possibilitou a organização das considerações finais e implicações do estudo realizado.

Ilustração 1 – Indicadores de Qualidade no Atendimento do Professor Especializado de Apoio na Sala de Recursos Multifuncionais na Construção de uma Escola Infantil Inclusiva de Qualidade¹⁴



1.2.5.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)

Ao referir-se ao PPP, reporta-se a um projeto em sentido amplo, que incorpore a ideologia e os valores que a instituição visa impulsionar seus objetivos, suas linhas mestras de organização¹⁵ e linhas metodológicas fundamentais, sobre a aprendizagem, a forma de participação dos pais e a proposta de avaliação¹⁶ dos alunos, da equipe da escola e de suas ações. Um projeto concreto, construído para orientar o trabalho comum e que reflita a instituição e não um documento burocrático, segunda Paniagua & Palácios (2007) “Um projeto deve configurar um documento ordenado, fácil de manejar, em contínuo crescimento e utilizado com certa frequência pelos vários membros da equipe, para recordar, comparar, etc.” (p. 241).

¹⁴ A figura nº4 é uma adaptação da figura 2.2 que ilustra as Aprendizagens Significativas do Dr. L. Dee Fink em seu texto *What Is “Significant Learning”* 2003.

¹⁵ No que se refere à organização da escola, muitos são os aspectos a serem observados: definição de papéis, horários, espaços compartilhados, articulação das atividades, momento para coordenação, entre outros.

¹⁶ Não só no aspecto de informar que será baseada em observação contínua e formativa, mas acreditamos que deva incluir os instrumentos de observação compartilhados, seus indicadores e o formato do relatório adotado, definindo de forma mais segura e proveitosa a proposta de avaliação da instituição.

1.2.5.2 Currículo

O currículo há tempos vem sendo compreendido como uma seqüência de atividades padronizadas em áreas do conhecimento e habilidades a serem adquiridas pelos educandos da mesma idade e, ao mesmo tempo, por meio de aulas ministradas por professores, com a realização de atividades programadas, de leituras e habilidades acadêmicas, resultando em êxito na vida adulta quando se consegue aprender tal currículo rígido e pré-definido. Esta visão vem se modificando com o movimento da escola inclusiva (STAINBACK & STAINBACK, 1999). Nas palavras de Sapon-Shevin (in Stainback, 1999):

A criação de uma escola inclusiva onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve destinar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam. (p. 288).

Segundo Favey et al. (in Stainback & Stainback, 1999), todas as crianças de uma determinada instituição educacional devem ter “acesso a um currículo básico rico em conteúdos, embora as estratégias específicas para facilitar a aprendizagem dos conteúdos precisem ser baseadas em estilos de aprendizagem individual.” (p. 144). O currículo necessita expandir-se incluindo o desenvolvimento de valores, de atitudes e de caráter dos alunos para que possa estar em consonância com as mudanças ocorridas na sociedade desse último século, sociedade mais complexa, global, interdependente, abundante em informações, com altas tecnologias e inclusiva (VILLA & THOUSAND in STAINBACK & STAINBACK, 1999), podendo resumi-lo nas palavras de Kostelnik et al. (1993, p. 70 apud Sousa 1998), “Currículo é o todo das experiências educacionais organizadas para a criança, pelos programas de Educação Infantil.” (p. 13)

Um currículo que parta da vida, das necessidades dos alunos, do universo que os cercam. O currículo precisa desafiar as habilidades do educando, altas devem ser as expectativas em relação a eles, os apoios e adaptações não devem negligenciar suas capacidades e necessidades. (STAINBACK et al., in STAINBACK & STAINBACK, 1999)

Segundo Sousa (1998):

Falar em **qualidade** num currículo de Educação Infantil é falar, simultaneamente, em: processos e metodologias, estabelecimento de objetivos e parâmetros, manutenção de coerência e *integração de ações*, *trabalho de equipe*, determinação, abertura e flexibilidade relativa, avaliação, críticas, auto críticas e *redirecionamento de ações*. Tudo o que ocorre com as crianças faz parte do seu currículo. (p.14, grifo nosso)

Em virtude do enfoque da pesquisa, o posicionamento deu-se em verificar, nas

estratégias adotadas na execução do currículo, se contemplavam as necessidades dos ANEEs, em especial dos alunos com deficiência incluídos e como o (a) PEA dinamizava este currículo em sua ação pedagógica e em consonância com as ações das docentes em sala de aula. Segundo Favey et al. (in Stainback & Stainback, 1999):

O momento de mudar de estratégia é de importância fundamental na determinação da eficácia do ensino. Uma vez que os objetivos e os propósitos foram estabelecidos e as intervenções foram iniciadas, o professor deve acompanhar o desempenho individual do aluno para determinar se está havendo progresso e, se não está, o que precisa ser feito para melhor garantir o sucesso.(p. 155).

Sendo o foco central a atuação do (a) PEA junto aos ANEEs este aspecto foi fundamental na análise e ocorreu simultaneamente com a análise do planejamento das ações desenvolvidas pela PEA.

1.2.5.3 Planejamentos

Segundo Jorgensen (in Stainback & Stainback, 1999), “(...) a escolha da metodologia de ensino afeta a adaptabilidade das aulas para todos os alunos.” (p. 262). Considerando o planejamento uma das etapas essenciais para o sucesso das atividades com o propósito de oportunizar a todos os alunos uma participação ativa na construção do conhecimento, o propósito foi analisar se no planejamento de mediação da PEA considera-se a adequação das ações respeitando o desenvolvimento das capacidades dos ANEEs. O referido autor apresenta um exemplo de planejamento cooperativo de currículo baseado no desempenho. Trata-se de um modelo sugestivo para o ensino médio, demonstrando-se as várias possibilidades de planejamento para desenvolver o currículo, o que pode ser tomado como exemplo na Educação Infantil com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade dos educandos.

1.2.5.4 Práticas Pedagógicas

As estratégias pedagógicas numa perspectiva inclusiva necessitam refletir uma prática diversificada, flexível e colaborativa, onde a escola se ajusta às necessidades de todas as crianças nela matriculada e não o inverso, conforme previsto pela Declaração de Salamanca: “aquelas que possuem necessidades especiais devem ter acesso à escola regular, a qual deve acomodá-la dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1994). Segundo ainda este documento um, dos desafios que a escola tem a enfrentar é desenvolver uma pedagogia que respeite as diferenças individuais, e que essa pedagogia esteja centrada na criança e

que seja capaz de educar a todas, inclusive as com necessidades severas. Essa idéia está presente, também, em Sousa (2000) ao situar a criança na Educação Infantil como ser único e com peculiaridades específicas:

Acredito que toda a ação pedagógica deve estar sempre voltada para as crianças, vistas como pessoas de direitos, em desenvolvimento, histórico e culturalmente situadas e com características e necessidades específicas. Falo, ainda, da necessidade de se atentar para tudo o que está sendo aprendido: conceitos, atitudes, valores e ideologias. É preciso avaliar a ação do “currículo oculto”. O que por ele se aprende, pode estar bem fora das intenções ou objetivos do educador, por melhores que sejam eles. (SOUSA, 2000, p.).

1.2.5.5 Formação

Para que o (a) professor (a) possa atuar na Sala de Recursos Multifuncionais, conforme visto, há algumas exigências quanto a sua formação. Por se tratar de uma nomenclatura recorrente em documentos e no meio educacional, utilizar-se-á o termo Professor Especializado de Apoio – PEA no decorrer da pesquisa.

Sousa (1998), ao se referir à formação do docente que atua na Educação Infantil, é categórica em sua afirmação:

[...] nada substitui um profissional qualificado na Educação Infantil. Refiro-me à qualificação formal e à qualidade de sua experiência, sensibilidade e motivação para trabalhar com os pequenos. Do ponto de vista formal, o meu entendimento é o de que quanto menor a criança, maior deveria ser o nível de qualificação de quem a educa. É justamente neste período onde há uma maior plasticidade da mente e onde se formam as bases da sua personalidade. É, portanto, um período em que ela é mais fortemente influenciável. [...] Há que se considerar o conjunto: a formação inicial e a formação continuada.[...] Em síntese, um professor qualificado está sempre atento para a melhoria da qualidade de sua prática. (p.10 e 11)

Aos professores que atuam como regente nas salas de aula regulares é indispensável a devida qualificação. Isso requer uma atenção especial ao se falar no profissional que se propõe a atuar como especialista de apoio no atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais com propósito de um atendimento de qualidade aos alunos da Educação Infantil e dos demais níveis da educação. Ainda segundo Sousa (1998), o docente qualificado “é alguém cada vez mais capaz de manter *interações positivas com as crianças* e de ser para elas referência em confiabilidade e suporte afetivo-emocional e, ainda, contribuir para que desenvolvam novos conhecimentos e habilidades.” (p.11, grifo nosso). Isto leva a mais um aspecto considerado nesta investigação: as interações que são estabelecidas a partir da ação pedagógica do(a) PEA.

1.2.5.6 Interações

Em educação, muitos são os desafios a serem enfrentados quando as situações

exigem respostas educativas de qualidade – como no caso do atendimento aos ANEEs. No enfrentamento de tais desafios é imprescindível a colaboração de todos os membros da equipe da instituição. Giangreco (in Stainback & Stainback, 1999), ao se referir aos cinco princípios básicos do COACH¹⁷, afirma que “Uma equipe de trabalho cooperativo é essencial para a educação de qualidade.” (p. 270).

A qualidade na Educação Infantil supõe, necessariamente, interações saudáveis. Para Sousa (1998), “a atenção à qualidade das interações é o que deveria receber atenção especial (interações entre as crianças, das crianças com o professor ou professora, deles com as crianças, das crianças com o objeto do conhecimento, do professor ou professora com a família e outras)” (p. 10).

No caso da Educação Especial/Inclusiva, é preciso que haja uma interação entre todas as crianças. “Educação Infantil, qualidade e diversidade são conceitos que se relacionam entre si.” (SOUSA, 1998, p. 1). A qualidade das interações entre as crianças não podem ser deixadas de lado seja pelo professor da classe regular, seja pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Ademais, como aponta Sousa (1998), a “(...) diversidade é parte da nossa natureza e é uma característica básica do mundo em que vivemos” (Ibid., p. 1)

Esta afirmação conduz a reflexão sobre as interações dos diferentes agentes envolvidos, sobre como se dá a organização da colaboração entre apoio especializado, sobre os docentes e a equipe da instituição; e sobre em que se baseiam as interações entre os agentes da instituição e as crianças e entre as crianças e seus pares. Nas palavras de Stainback & Stainback (1999), “entre os principais objetivos educacionais que permitem aos alunos serem membros ativos de suas comunidades estão à socialização e as amizades.” (p. 234). Importante, para muitos destes alunos, é a oportunidade que a inclusão lhes traz de adquirirem habilidades sociais. Para Pearpoint (in Stainback & Stainback, 1999), “um dos componentes básicos para promover relacionamentos e amizades é que as pessoas estejam próximas umas das outras e tenham oportunidades freqüentes para interagir entre si.” (p. 88).

Pesquisas têm demonstrado que, para formarem-se elos de amizade, crianças e adultos necessitam do contato mútuo. Ou seja, os alunos que freqüentam as escolas de sua comunidade têm maior probabilidade de formarem elos fortes que se estabeleçam em amizades (PEARPOINT, *ibid.*).

¹⁷ Sigla de Choosing Options and Accommodations for Children, instrumento de planejamento destinado a ajudar as equipes em seus esforços de planejamento para cada aluno.

1.2.5.6.1 *Interação entre pares*

As interações entre os alunos no ambiente da escola possibilitam a criação de vínculo de amizades que são fundamentais para o futuro dos ANEEs e seus pares, pois se constituem como base para relacionamentos formais, não formais e íntimos, quando adultos. Segundo Bishop (in Stainback & Stainback, 1999), as amizades podem contribuir para o aumento de algumas habilidades, tais como as comunicativas, as cognitivas e as sociais, como também proporcionar uma sensação de bem-estar e proteção.

Em muitas situações pode fazer-se necessária a intervenção intencional do adulto para que ela ocorra. Intervenção que necessita ser planejada e ocorrer em tempo estritamente necessário, dependendo da deficiência e do grau de comprometimento do aluno (STRULLY & STRULLY in STAINBACK & STAINBACK, 1999). Segundo os autores, “[...] as questões da amizade e de educação de qualidade não são mutuamente excludentes. Na verdade, em nossa opinião, uma não pode ocorrer sem a outra.” (p. 178). Em Educação Infantil tem-se a convicção da necessidade que as crianças têm em estabelecer e manter relações de amizade entre seus pares, o que traz benefícios tanto para os ANEEs como para os seus pares, pois “as amizades ajudam a garantir que fazer parte da comunidade – em vez de apenas estar na comunidade – é uma realidade para todos!” (op. cit., p. 183), ainda que na faixa etária da Educação Infantil ainda não se tenha uma noção exata do que venha a ser um amigo, que pode ser com quem se está brincando no momento.

1.2.5.6.2 *Interação entre equipe escolar e atendimento especializado*

Não só a interação entre os alunos é importante. O trabalho cooperativo entre os profissionais da instituição também é relevantes. Sousa (1998) argumenta que “Sem o trabalho de uma equipe partilhando objetivos, afetos, direitos, deveres e responsabilidades, não se conquista a qualidade.” (p. 6)

Sage (in Stainback & Stainback, 1999) citou algumas características do trabalho cooperativo das equipes rumo à escola inclusiva bem sucedida, identificadas por Sage e Burrello (1994, apud Sage in Stainback & Stainback, 1999):

- Equipes concentradas nos resultados para todos os alunos e nos diferentes ambientes em que tais resultados devem ser demonstrados – salas de aula, corredores, lanchonetes, vizinhança, locais de trabalho etc.;
- Co-planejamento entre as equipes para o ensino em múltiplos ambientes e avaliação do desempenho, segundo critérios estabelecidos;
- Planejamento e encorajamento das equipes através do apoio natural dos colegas na sala de aula, na escola e nos ambientes fora da escola;
- As equipes finalmente compartilhando responsabilidades e respondendo por todos os alunos;

- As equipes adotando uma abordagem de resolução de problemas e refletindo regularmente sobre a sua prática;
- As equipes planejando o desenvolvimento da sua própria equipe, quando surge a necessidade de informação, reflexão e avaliação. (p. 135)

A interação no ambiente escolar é um fator importantíssimo de análise frente à postura adotada. Segundo Vigotski (1989, apud Alves, 2006):

Não existe uma única forma de aprender e tampouco uma única forma de ensinar, mas o 'bom aprendizado' é [...] aquele que envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles, e, fundamentalmente, o respeito ao modo peculiar de cada um aprender. (p. 22).

Ou seja, a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar influencia diretamente na aprendizagem dos educandos.

1.2.5.7 Ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais

Conforme visto, Zabalza (1998) é enfático quanto à necessidade de o espaço ser planejado como um ambiente de aprendizagem, como uma estratégia educativa capaz de tornar-se uma estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem que pode limitar ou possibilitar atividades formadoras. Essa constatação pode ser validada para o ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais, por se tratar de um ambiente que tem por objetivo atender às necessidades dos alunos em suas múltiplas necessidades. A organização desse espaço, tanto quanto aquelas dos demais ambientes da instituição, espelha, diretamente ou indiretamente, o modelo educativo adotado pelo especialista que ali atua.

1.2.5.8 Concepções dos Docentes que Norteiam a Prática Pedagógica

Entende-se que as concepções dos professores têm estreita relação com a qualidade de suas intervenções (Oliveira, 1999). Sendo, portanto, importante a análise de suas concepções e a do PEA que permeiam as práticas educacionais numa perspectiva de inclusão, questionando como se concretizavam as ações daí decorrentes, na medida em que entendemos que as ações são orientadas pelas concepções historicamente construídas. As atividades constitutivas de um modo de pensar determinado historicamente e culturalmente viabilizam ou não práticas educacionais de qualidade. Ou seja, promovem ou não a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Essas concepções influenciam a organização dos espaços nas diversas instituições escolares e têm como pano de fundo conceitos pedagógicos internalizados

pelos profissionais da educação a respeito de como a criança deve aprender e se desenvolver.

Na construção das informações optou-se por refletir sobre as ações mediadas pelo professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais por meio dos indicadores, acima listados, à luz das dimensões Técnica, Política, Estética e Ética. Entendendo por Dimensão Técnica “... a capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos.” (RIOS 2006, p. 108). É o “conjunto dos processos de uma arte” ou a “maneira ou habilidade especial de exercer ou fazer algo” (Cunha, 1982 apud RIOS, 2006, p. 94). A Dimensão Técnica deve ser “... fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade” (RIOS, 2006, p. 96).

A Dimensão Política “diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.” (RIOS, 2006, p. 94). Numa instituição de Educação Infantil que busca a inclusão dos ANEEs, esta dimensão política perpassa todas as instâncias na construção da qualidade.

Ao referir-se à ética, *ethos* “morada dos homens”, (Vaz 1988 apud Rios 2006, p.100), estar-se-á fazendo alusão a valores, pois é no *ethos* que encontra-se a criação dos valores de cada sociedade bem como sua cultura. “O *ethos* é o ponto de partida para a constituição do *nomos*, da lei, da regra.” (Rios, 2006, p. 101). Esta dimensão pode levar a uma compreensão mais aprofundada das relações estabelecidas na instituição de Educação Infantil inclusiva no atendimento aos ANEEs numa superação da *physis*, do determinismo, em função dos *nomos*. Aqui ética é de caráter reflexivo não se confundindo com moral, mas sim pensando-se criticamente sobre a moral ou seja “... diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.” (RIOS, 2006, p. 108)

Dimensão Estética do grego *Aesthesis* – percepção sensível da realidade (op. cit. p. 96), “... diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora.” (RIOS, 2006, p. 94).

[...] não se trata de uma sensibilidade ou de uma criatividade qualquer, mas de um movimento em direção da beleza, aqui entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo. (Ibid, p. 99).

Analisar a qualidade à luz dessas quatro dimensões fez-se necessário por acreditamos em sua natureza contextual. Seu conceito é abrangente, social e histórico, emergindo de contextos históricos e concretos de realidades específicas e há de se

considerar a atribuição de juízo de valor que se modifica de acordo com as circunstâncias e com os sujeitos nelas envolvidos.

II METODOLOGIA

No presente trabalho entende-se a metodologia como um processo amplo, que se inicia a partir da disposição em se pesquisar um tema e que se estende até o término das atividades propostas, articulando-se as bases teóricas, os métodos e as técnicas que se encadeiam racionalmente, tendo como resultado a produção de novos conhecimentos (OLIVEIRA, 2007). Por essa perspectiva, a abordagem que norteou a pesquisa foi a qualitativa de caráter exploratório. O interesse central não está em definir variáveis e medi-las, mas em entender como a realidade era construída pelos sujeitos e percebida pelos atores sociais. Segundo Neves (1996), a abordagem qualitativa trata de captar o pensamento e a expressão daqueles mais diretamente envolvidos na problemática estudada, bem como captar informações fidedignas que possibilite explicar o significado e as características do objeto de pesquisa em profundidade.:

[...] o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (p. 1)

O investigador é considerado essencial, visto que as suas idéias, os seus questionamentos, a sua perspectiva teórica estão sempre presentes na atividade de pesquisa. Mesmo que não estejam explicitados, ele é tido como sujeito intelectual ativo que, por meio de suas decisões, define o curso da investigação (GONZÁLEZ REY, 2002).

Considerando-se os objetivos, a pesquisa qualitativa se mostrou apropriada, uma vez considerada como processo de análise crítica e de reflexão por meio de um posicionamento holístico e sistêmico em dada realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para se compreender em detalhes o fenômeno de estudo dentro de sua estruturação ou de seu contexto histórico (OLIVEIRA, 2007).

Investigar a mediação do Professor Especialista de Apoio (PEA) que atua na Sala de Recursos Multifuncionais numa perspectiva de qualidade da Educação Infantil é tão complexo quanto o próprio processo de inclusão. Logo, o pesquisador pode partir do pressuposto de que o “conhecimento é uma produção humana, e não algo que já está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 6).

A pesquisadora procurou entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes e, a partir daí situar, sua interpretação dos fenômenos estudados.

Em virtude dos objetivos e por questão didática, a investigação e a discussão foram organizadas em três seções. A primeira abrange o âmbito da escola,

considerando-se nesta a atuação da PEA com diversos profissionais da instituição e com aqueles de outras instâncias do sistema e da comunidade que atuam com interesse comum, em parceria, no atendimento e acompanhamento dos ANEEs. A segunda seção contempla as práticas pedagógicas da PEA nas turmas regulares e nos ambientes externos onde atua em cooperação com as regentes. A terceira seção de análise teve como foco os atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais, *in lócus*, onde a PEA realiza atendimento específico com os ANEEs. A tabela *Construção Metodológica* (apêndice II) oferece uma visão geral da construção metodológica que orientaram a investigação, relacionando as seções de análise, os campos sociais focalizados e os recursos correspondentes.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo Geral

Identificar como a mediação do Professor Especialista que atua na Sala de Recursos Multifuncionais pode contribuir para a construção da qualidade no contexto da Educação Infantil, numa escola inclusiva, de ensino regular.

2.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar as dimensões inclusivas constantes da Proposta Pedagógica de uma instituição de Educação Infantil;
- Analisar o papel do Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais na Escola de Educação Infantil;
- Analisar e interpretar as práticas pedagógicas inclusivas vigentes em uma instituição de Educação Infantil, no que se refere ao atendimento especializado da Sala de Recursos Multifuncionais;
- Analisar as principais dificuldades enfrentadas pela instituição de Educação Infantil e pelo Professor Especialista que atua na Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento aos ANEEs.

2.2 MÉTODOS E TÉCNICAS

“Método, etimologicamente do latim *methodus* e do grego *methodos*, cujo significado é “caminho através do qual se procura chegar a algo ou um modo de fazer algo” (TURATO, p. 149, in OLIVEIRA, 2007, p. 48). Já a “[...] técnica compreende a

aplicação de instrumentos, regras e procedimentos que facilitam [...] a construção do conhecimento. As “técnicas utilizadas em pesquisa devem ser compreendidas como meios específicos para viabilizar a aplicação de método(s).” (Oliveira, 2007, p. 57). Para assegurar uma maior confiabilidade à pesquisa, buscou-se coerência e consistência entre a metodologia, a questão de pesquisa, a escolha dos métodos e técnicas e a construção das informações, a qual ocorreu de forma sistemática, de idas e vindas por meio de diálogos com os atores participantes, não sendo apenas um processo acumulativo de informações, conforme proposto na opção pela epistemologia qualitativa.

2.2.1 O Estudo de Caso

A estratégia metodológica selecionada foi o estudo de caso em virtude do objetivo e do tipo de questão de pesquisa proposta. O estudo de caso buscou compreender profundamente um fenômeno social complexo e contemporâneo, buscando-se fundamentos e explicações dentro de determinada realidade empírica. A estratégia de estudo de caso mostra-se adequada por suas características básicas: (1) é interpretativo; (2) visa à descoberta (3) enfatiza a “interpretação em contexto”; (4) permite retratar a realidade de forma completa e profunda; (5) possibilita a utilização de fontes variadas de informação (6) permitem generalizações; (7) possibilita representar os diferentes pontos de vistas de uma dada situação; (8) utiliza-se de uma linguagem e forma acessível. (YIN, 2005)

Segundo Yin (2005), “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas e análise dos mesmos” (p. 33).

Para Andrade (2001), o estudo de caso consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com finalidade de se obter generalizações. A escolha desse método na presente pesquisa foi propícia, pois permitiu a interação entre a pesquisadora e os atores da instituição pesquisada. A vantagem deste método se consistiu em respeitar a “totalidade solidária” do grupo, ao estudar, em primeiro lugar, a vida do grupo em sua unidade concreta, evitando a dissociação prematura de seus elementos.

Entre os três tipos de estudo de caso citados por Yin (op.cit.), optou-se pelo intrínseco ou único que pode ser base para futuras explanações e generalizações significativas. Esta escolha é justificável pois consiste em um caso típico e representativo e que atendeu às expectativas em analisar as ações mediadas pela PEA em uma Sala de Recursos Multifuncionais as quais são imprescindíveis na construção de uma Educação

Infantil de qualidade. Considerou-se, também, a inclusão dos ANEEs, em especial dos alunos com deficiência, como uma dimensão dessa qualidade.

2.2.2 Técnicas e Procedimentos de Pesquisa

Fundamentada em uma epistemologia qualitativa, os instrumentos foram utilizados como ferramentas interativas entre o investigador e o sujeito investigado estimulando a expressão e a construção de reflexões pelo sujeito que estavam além das possibilidades definidas a priori pelos instrumentos (GONZÁLEZ REY, 2005). A escolha se deu em virtude da preocupação em realizarmos um estudo aprofundado da realidade, de sua estreita relação com os objetivos e da adequação dos mesmos em fornecer subsídios para o desenvolvimento harmonioso do objeto de estudo e, conseqüentemente, contribuir na construção e re-construção de conhecimento em função do objeto a que foi proposto o estudo.

Na construção das informações foram utilizados instrumentos distintos que tomaram vida e movimento ao logo do estudo empírico, sendo eles a observação participante, os questionários, a apreciação documental, as entrevistas semi-estruturadas com a PEA, os registros informais, o diário de campo, a conversação espontânea, as filmagens, as fotografias que auxiliaram na investigação e a elaboração de relatórios ao final de cada dia do trabalho.

2.2.2.1 Observação Participante

Segundo Oliveira (2007), a observação se caracteriza segundo o tipo de participação do pesquisador, podendo ser direta (estruturada/sistemática) ou participante. No presente estudo, fez-se a opção pela observação participante, dado ao interesse e necessidade de interação pesquisador/contexto e grupo pesquisado pelo contato direto, o que possibilitou a obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais em seu contexto.

A observação participante foi feita ao longo da pesquisa e se deu em três fases que se complementam. Foram elas:

1. Observação descritiva, que ocorreu no início, ao entrar-se no campo. Sua principal função foi fornecer uma orientação para o campo de estudo, servindo também para perceber mais facilmente a complexidade do campo, na medida do possível;
2. Observação focal, dirigida a pontos mais focais da pesquisa;

3. Observação seletiva que ocorreu próximo ao fim da construção das informações, e concentrou-se na busca de mais evidências e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa, completando informações e aprofundando conhecimentos sobre o objeto de análise.

Essas três etapas foram de fundamental importância para o presente trabalho.

As observações se deram no período 06/06/2008 à 07/07/2008, três vezes por semana. Foi possível observar e registrar uma amostragem significativa do cotidiano da instituição, com sessões completas de aula, incluindo atividades inclusivas realizadas por intermédio do atendimento especializado, as quais foram escolhidas independentemente do assunto. Foi observada a prática da PEA e se buscou entender qual a função atribuída à atividade realizada pelo serviço de apoio especializado na Educação Infantil e como este profissional e suas parceiras de trabalho compreendem a inclusão e sua prática pedagógica como especialista de apoio como elemento fundamental na busca da qualidade na Educação Infantil.

2.2.2.2 Filmagens e Fotografias

Como elemento complementar às observações, foram realizadas filmagens com produção de vídeos de atividades curriculares desenvolvidas na cozinha experimental, na Sala de Recursos Multifuncionais e em ambientes externos, bem como de alguns momentos livres dos quais participaram os ANEEs e seus pares. Isso se deu sem se alterar a rotina escolar ou desviar a atenção dos alunos. Posteriormente o filmado foi transcrito na íntegra e registradas de maneira sucinta, as informações relevantes em uma *Ficha de Sumarização* (apêndice III). Num segundo momento, por meio de repetidas leituras das imagens, fez-se um confronto das anotações para otimizar a fidedignidade das mesmas. Nesse processo, priorizou-se aqueles episódios que apresentavam relevância quanto à temática em estudo, às questões da pesquisa e aos indicadores (categorias de análise) de qualidade.

A Tabela 3 apresenta o tempo das filmagens. Contém, ainda a sessão, data, duração, nome dos ANEEs e turma(s) presente(s).

Tabela 3 Tempo de duração das filmagens

<i>Sessão</i>	<i>Data</i>	<i>Duração</i>	<i>Alunos presentes</i>	<i>Observações</i>	<i>Tempo Total</i>
Observação dos	30/06	1h 23'45"	4/5 anos A ² e A ³	→ As 2 turmas participam	1h 23'45"

ANEEs em atividade livre no parque.			5/6 anos A ¹	→ juntas da atividade. Foram realizadas sessões de fotografias.	
Cozinha Experimental	02/07	50'32"	4/5 anos A ² e A ³		50'32"
Total	-	-	-	-	2h 45'45"

Contemplou-se, com as filmagens, pelo menos, uma seção para cada aluno sujeito da pesquisa, totalizando 2h45'45" (duas horas, quarenta e cinco minutos e quarenta e cinco segundos).

A planta da escola (anexo III), pode proporcionar ao leitor uma visualização quanto aos locais onde ocorreram as filmagens.

No projeto inicial, o plano era filmar a maior parte das observações participante. Isso precisou ser mudado em função de questionamentos e incômodos por parte das docentes, face a filmagens das diversas situações observadas. Essa mudança foi importante para evitar constrangimentos ou mesmo a impossibilidade da pesquisa em andamento. Os critérios utilizados para o recorte dos episódios foram os seguintes:

1. intervenções pedagógicas significativas para a questão de pesquisa;
2. seqüência de diálogos entre os ANEEs e seus pares, entre a PEA/docentes e os alunos;
3. dinâmicas de interações.

Face à impossibilidade das filmagens, passou-se a usar, alternativamente, fotografias. Registros fotográficos foram feitos em diversos momentos. A exemplo do material filmado, criou-se *Fichas de Sumarização de imagens* que posteriormente foram analisadas e selecionadas aquelas com seqüências relevantes para o estudo. As demais foram reservadas para posterior análise, se houvesse necessidade de material complementar.

2.2.2.3 Notas de Campo

As notas de campo são formas sistematizadas de registro. Isto é: um Protocolo Semi-Estruturado de Observação que foram feitas no *Diário de Campo* (apêndice IV), contendo os seguintes itens: data, horário, situação do aluno com NEE, agrupamento de alunos (ex.: em uma turma, em pequenos grupos, ou individualmente), áreas ou conteúdo temático estudado, descrição das atividades realizadas, formas da interação formal entre

a PEA, as regentes e os alunos e entre os próprios alunos, interação informal entre a PEA, as regentes e os alunos e entre os próprios alunos, organização no desenvolvimento de determinadas práticas que promovam a inclusão e do material utilizado nessas atividades. Ainda nestas Notas de Campo se criou um campo para as reflexões da pesquisadora, sobre o que estava sendo observado. A atenção se concentrou no papel do serviço de apoio.

Utilizou-se um estilo narrativo de escrita para se ter descrições detalhadas do processo e dos padrões das práticas pedagógicas adotadas. Os registros foram minimamente estruturados o que permitiu o apontamento de notas cronológicas dos eventos observados durante as sessões. Buscou-se ter registro daquilo considerado como indicadores de qualidade do que foi observado, isto é: 1- interação professor/aluno; 2- interação entre os pares; 3- o trabalho em grupo (professor especialista e regente); 4- o processo ou função por meio do qual se desenvolvem os resultados esperados; 5- adequação curricular, sua organização e desenvolvimento efetivo em função das peculiaridades dos ANEEs; 6- respeito às potencialidades dos ANEEs; adequação do material em função das NEEs do aluno e sua interação na dinâmica do desenvolvimento do currículo e 7- desenvolvimento de 'experiências fortes' no âmbito da aprendizagem.

O "Diário de Campo" deu suporte à produção de idéias, o que, segundo González Rey (2005), é uma forma de produção de conhecimento.

2.2.2.4 Entrevistas Semi-estruturadas

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com a PEA que atende na Sala de Recursos Multifuncionais da instituição pesquisada. A princípio, pensou-se na realização de apenas uma entrevista. Contudo, no decorrer das atividades em campo, sentiu-se a necessidade de um maior aprofundamento de questões pertinentes à pesquisa. Assim sendo, foram feitas duas entrevistas. A primeira ao final da 2ª semana em campo e a outra na última semana de estada em campo.

As informações obtidas por intermédio da especialista foram relativamente mais restritas, já que o interesse esteve no profissional, em sua capacidade como especialista no campo de sua atuação ou atividade (Uwe Flick (2004).

Na construção do protocolo de entrevista, considerou-se os objetivos pretendidos. As perguntas foram abertas, o que permitiu maior interação entre a entrevistadora e a entrevistada, oportunizando maior liberdade e amplitude de diálogo. Muitas questões que não haviam sido contempladas pela observação participante e pelo questionário foram contempladas nelas, permitindo, assim, uma análise mais profunda e completa. A

experiência mostrou que o roteiro criado foi de fundamental importância por garantir que questões importantes fossem debatidas com clareza longe de uma conotação de “camisa de força”. O roteiro foi utilizado de forma bem flexível.

Um elemento facilitador na construção das informações por meio dessas duas entrevistas foi o bom relacionamento estabelecido entre a PEA e a pesquisada. A isto se associa o fato de já se conhecerem antes e serem profissionais que atuam na mesma área. Com consentimento da PEA, as entrevistas foram gravadas digitalmente e, posteriormente, transcritas na íntegra por um profissional não envolvido no processo da pesquisa, o que deu suporte na construção das informações da discussão.

2.2.2.5 Questionários

O objetivo principal do questionário foi reunir informações esclarecedoras sobre questões pedagógicas, curriculares, atitudinais e sobre as significações quanto ao atendimento realizado pela PEA da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como conhecer e descrever características dos sujeitos da pesquisa.

Ele foi construído com algumas questões fechadas no intuito de obter informações básicas das participantes, como idade, sexo, formação, tempo de trabalho e questões abertas em que as respondentes pudessem se expressar de forma ampla e pessoal.

A aplicação dos questionários se deu em um dos dias letivos, no horário de coordenação das professoras. De início foi explicada a finalidade do mesmo e garantindo o seu anonimato. Em virtude da interação que já havia se estabelecido entre a pesquisadora e os membros do contexto pesquisado não houve resistência. Contudo, uma das docentes questionou seu preenchimento alegando ter pouco tempo disponível uma vez que trabalha em jornada reduzida de 30h semanais, tendo apenas 1 hora diária para planejamento. Apesar disso se propôs a respondê-lo em casa e entregar posteriormente, o que não aconteceu. As demais pessoas envolvidas estavam dispostas a colaborar, respondendo-o em uma média de 35 min. Este momento foi muito prazeroso, pois, além de responderem as questões, faziam comentários, interagiam entre si e com a pesquisadora.

A opção pelos dois instrumentos, questionário e entrevista semi-estruturada, deu-se devido à importância de aprofundamento das interações com cada interlocutor.

2.2.2.6 Análise de Documentos

Um dos documentos analisados foi o projeto político pedagógico da instituição referente ao ano de 2008. Ele forneceu informações históricas da instituição, bem como sobre os fundamentos norteadores de sua prática educativa, os objetivos e metas institucionais, a organização formal, os projetos que desenvolve, as dificuldades e perspectivas dentro do entendimento de escola inclusiva.

Outros documentos apreciados foram o caderno do Plano de Ação da PEA, as Fichas de Adequações Curriculares e as Fichas de Acompanhamento Pedagógico Semestral dos ANEEs preenchidas pela PEA, com vistas a obter maiores informações e esclarecimentos sobre as ações desenvolvidas pela PEA em função do atendimento aos ANEEs e, também, os Relatórios Psicopedagógicos dos ANEEs para caracterizá-los.

2.2.2.7 Conversação Espontânea

A conversação espontânea esteve presente em todos os momentos da pesquisa e se deu com os diversos membros da comunidade escolar. A priori, não se tinha pensado nas conversas como um instrumento de pesquisa, mas conforme Gonzáles Rey (2002), instrumentos vão se constituindo ao longo das relações estabelecidas no momento empírico em função da construção das informações. Algumas conversas com a PEA foram gravadas e transcritas. As informações consideradas pertinentes e relevantes de outros momentos, onde o áudio foi gravado, foram registradas em notas de campo, passando a constituir também parte integrante das informações construídas.

2.3 O ESTUDO EMPÍRICO

Na descrição do contexto empírico foram considerados o contexto e os participantes.

2.3.1 Universo de Estudo: Critérios de Escolha

O processo de seleção da instituição levou em consideração alguns pontos considerados relevantes: a) ser uma escola de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) que atende crianças de 4 e 5 anos de idade; b) ter instalado uma Sala de Recursos Multifuncionais; c) no aspecto humano, contar com a presença de uma Professora Especialista de Apoio. Três escolas indicadas pela Regional do Plano Piloto atendiam as características citadas, sendo a selecionada a de mais fácil

acesso para a pesquisadora não apresentando vantagem particular sobre as outras. Fora os critérios acima relacionados, a única diferenciação encontrada é que a mesma atende até o 1º ano do ensino fundamental em caráter transitório¹⁸.

Antes da entrada em campo, foi solicitada uma carta da coordenação do Mestrado dirigida à Superintendência de Ensino Básico do GDF/SUBEB para, em seguida, apresentar-se a Regional de Ensino do Plano Piloto, onde a pesquisadora foi muito bem recebida. Na Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (REPP/Cruz.), obteve-se o encaminhamento para a escola selecionada.

A própria pesquisadora fez o convite à professora especialista, que prontamente se dispôs a participar. Do mesmo modo, a diretora e a vice-diretora da instituição não se opuseram à pesquisa. O projeto da pesquisa foi apresentado em uma reunião pedagógica com a presença das professoras regentes do turno matutino, da PEA, da Coordenadora e Supervisora Pedagógicas, onde foi assegurada a ocultação da identidade dos participantes. Todas receberam muito bem o convite para colaborar. Os participantes são do sexo feminino. Na verdade, todos os funcionários da escola, com exceção dos vigias, são do sexo feminino.

Nessa reunião, foi apresentado o documento “Termo de Consentimento” solicitando autorização das participantes e dos responsáveis pelos menores para gravações em vídeo, áudio ou fotografias durante as sessões de observação, assim como a apresentação das mesmas em eventos científicos, bem como a divulgação dos resultados em eventos científicos, desde que preservada a identidade dos participantes. Foram informados de que as autorizações seriam cumpridas e respeitadas, por este motivo todos os nomes declarados nesta pesquisa são fictícios.

Após o consentimento da escola, em um dia de reunião pedagógica dos docentes com os pais dos alunos, foi apresentado o termo de consentimento, em especial aos pais dos alunos da turma onde se concentrou o maior tempo da observação participante, devido ao fato de ter um maior número de ANEEs participantes. O termo, havia, também, informações sobre aspectos formais da pesquisa. O termo de consentimento foi assinado pela maioria dos pais ou responsáveis.

¹⁸ Os Jardins de Infância do Plano Piloto/Cruzeiro que atendem crianças de 6 anos neste ano de 2008 estão atendendo estas crianças com o projeto do Ensino Fundamental de 9 anos, ou seja, neste ano deixou de chamar 3º período. Agora estas turmas, apesar de estarem em Jardins de Infância fazem parte do ensino fundamental, num processo de transição.

2.3.1.1 Caracterização da Instituição Pesquisada

O contexto da pesquisa foi um Jardim de Infância inaugurado em 11 de fevereiro de 1965. Sua criação deu-se pelo Decreto nº 481/66 (GDF), de acordo com o disposto no artigo 33 da Resolução 1/74, do Conselho de Educação do Distrito Federal. Quando da sua criação, a instituição destina-se ao atendimento de alunos de 04 a 06 anos de idade da Educação Infantil, à época chamando-se de pré-escola. A partir do ano de 2000 passou a atender os ANEEs, tendo em seu quadro de funcionários a presença da Professora Especialista de Apoio.

Em termos de área, a escola tem 1.420 m², sendo 661,93 m² de área construída. A estrutura física é a mesma desde a sua inauguração. A distribuição física dos espaços é a seguinte: 04 salas de aula, todas com banheiro. Uma delas foi adaptada para ser laboratório de informática, biblioteca e videoteca; uma Sala de Recursos Multifuncionais adaptada; uma secretaria; uma sala para direção; uma sala para professores, com banheiro; cozinha com refeitório para as crianças; um depósito de materiais; uma quadra de futebol; uma piscina; uma zeladoria; um banheiro para os auxiliares de educação; uma cozinha experimental adequada à faixa etária dos alunos; um pátio interno coberto bem amplo e arejado, onde são realizadas atividades de psicomotricidade, oficinas de pinturas, brincadeiras livres ou dirigidas e festas comemorativas e um parque com brinquedos coloridos e adequados à faixa etária.

A instituição atende, no ano de 2008, 04 turmas distribuídas em dois turnos. No turno matutino, são atendidas, uma turma de primeiro período, uma de segundo período e uma de primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos. No turno vespertino é atendida apenas uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Conforme informado pela secretária, a procura por matrícula para 2008 não foi suficiente para se abrir as duas salas da tarde, que estão ociosas.

A clientela atendida advém de condições sociais diversas, totaliza, nos dois turnos, 106 alunos. Desses, cinco são Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEEs). Quatro são atendidos no turno matutino e um no turno vespertino, o que levou a concentrar a pesquisa no turno matutino

Em termos de profissionais, a instituição conta com uma equipe composta por, uma Diretora, uma Vice-Diretora, uma Supervisora Administrativa, uma Supervisora Pedagógica, uma Coordenadora Pedagógica, uma Professora Especialista de Apoio, quatro Professoras, uma merendeira, duas auxiliares de portaria, 06 auxiliares de conservação e limpeza e três agentes de vigilância. Para garantir o envolvimento da comunidade em todo processo de educação, a escola conta com a Associação de Pais e

Mestres (APM) e o Conselho Escolar constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e com função deliberativa.

Todas as profissionais da instituição trabalham em regime de 40 horas semanais, com exceção de uma docente que tem sua carga reduzida para 30h. semanais, amparado por lei, por ter que acompanhar um filho com deficiência. As professoras, a Supervisora Pedagógica, a Coordenadora Pedagógica e a PEA se organizam em três momentos distintos de coordenação, no período contrário de aula, que totalizam 3h diárias, sendo 12 semanais. Na segunda-feira, a coordenação é coletiva. Neste dia, as docentes realizam a programação da semana. É uma oportunidade para trocas de informações entre si e com a PEA. A terça-feira pode ser dedicada a estudos oferecidos pela própria Secretaria de Educação por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) ou outra instituição. As docentes que não participavam de nenhum evento fora da instituição ficavam na instituição planejando as atividades de sala de aula, a PEA e a Orientadora pedagógica fazem curso neste dia. Na quarta-feira, a coordenação tem caráter administrativo. É dirigida pela Diretora e/ou pela Supervisora Pedagógica e Coordenadora Pedagógica. Na quinta-feira, a coordenação também acontece de forma coletiva, envolvendo as profissionais em estudos organizados por duplas. O tema em estudo é sugerido pelo próprio grupo. A sexta-feira é dia de coordenação livre. Nele as docentes não iam à escola no turno contrário, a não ser em casos excepcionais, como em dia de festa coletiva.

2.3.1.2 Projetos Desenvolvidos pela Instituição no Ano de 2008

1 Projeto Ciranda

Objetivo: Proporcionar momentos ricos por meio de troca de experiências, potencializar o desenvolvimento humano por meio da literatura, música, psicomotricidade e artes visuais. Valorizar a criatividade, a invenção e a brincadeira.

Como Funciona: Acontece em forma de rodízio semanal com outros projetos da escola. As professoras preparam atividades envolvendo música, artes visuais, literatura e psicomotricidade. Durante este dia, as crianças cirandam por 30 minutos de sala em sala, ou seja, fazem de modo a passar por todas as turmas desenvolvendo as atividades planejadas.

2 Projeto Cozinha Mágica

Objetivo: Experimentar, fazer e saborear pratos da culinária local e montar um livro de receitas.

Como Funciona: Em forma de rodízio semanal com os demais projetos da escola. A Cozinha Mágica se realiza em um espaço apropriado e consiste na preparação, pelas crianças, com a ajuda das professoras, da coordenadora e da PEA de atividades/receitas aleatórias adaptando-se à época de datas comemorativas. Nesse contexto, as crianças têm a possibilidade de explorar o local, os objetos e utensílios, fazem leitura e executam as receitas. Constroem gráficos diferentes e diversos durante a atividade. Adquirem gosto por diversos alimentos a partir da experimentação, degustação e contato de alimentos.

3 Projeto Jornal em Sala de Aula

Objetivo: Proporcionar aos alunos oportunidade de manuseio e leitura de jornal, além de estimular e preservar a capacidade das crianças de descobrir coisas novas, posicionar-se criticamente e obter conhecimento de fatos da vida real.

Como Funciona: Semanalmente os alunos, com a professora, vão à banca de jornal da quadra. Compram um “Jornal Local” e em seguida voltam para a escola. Exploram os cadernos de notícias, anúncios e programação do final de semana. Nesta oportunidade, as crianças fazem escolhas dos assuntos de maior interesse, comentam, desenvolvem a criticidade, fazem leitura de textos e de imagem e posterior registro.

4 Projeto Ler para Crescer

Objetivo: Proporcionar aos alunos, através do contato com a leitura de diversos gêneros poéticos, descobertas ricas de significados no uso da linguagem.

Como Funciona: Semanalmente um aluno é sorteado para receber uma pasta contendo três livros de literatura e um caderno, denominada pasta literária. A pasta literária fica com o aluno durante seis dias. Um integrante da família será o leitor e fará a leitura dos três livros para o aluno. Após a leitura, a criança escolherá a história de que mais gostou para que o leitor responsável responda as perguntas do caderno e juntos preparem, de forma criativa, a apresentação da história para os outros alunos. No dia da apresentação, a criança, deverá devolver a pasta com todo o material dentro e levar uma lembrancinha que represente a história para seus coleguinhas.

5 Projeto Roda de Poesias

Objetivo: Proporcionar aos alunos contato com leitura de diversos gêneros poéticos, de diferentes épocas e autores e estimular imaginação e a criatividade.

Como Funciona: Acontece em forma de rodízio semanal com outros projetos da escola. A professora faz a leitura de várias poesias de diferentes autores e diversos gêneros poéticos para a apreciação dos alunos, cuja intenção é trabalhar rima e sonoridade das palavras, conhecer a biografia dos autores, tecer comentários e produzir algo novo do texto e declamar poesias. Ao término do projeto, os pais são convidados para apreciarem um recital apresentado pelos alunos.

2.3.2 Os/as Participantes

A principal participante é uma Professora Especialista de Apoio (PEA) que atua na Sala de Recursos Multifuncionais da instituição. Participaram, também, do estudo de caso as professoras regentes do turno matutino, que totalizam 3, a supervisora pedagógica, a coordenadora pedagógica, que trabalha apenas no turno matutino e a própria pesquisadora. A participação destas duas últimas foi muito importante, mesmo que de forma indireta, pois algumas das atividades observadas foram por elas dirigidas.

A tabela abaixo contém, resumidamente, informações que caracterizam as professoras envolvidas no estudo.

Tabela 4 Docentes participantes da investigação

Nome	Categoria docente	Tempo de				Nível escolar de atuação	ANEES atendidos em 2008
		docência	experiência na Educação Infantil	atuação na instituição	atuação com ANEES		
Fernanda	Professora Especialista de Apoio	23 anos	20 anos	07 anos	±20 anos	Todos os segmentos	05
Dália ¹⁹	Regente de classe	20 anos	15 anos	8 anos	7 anos	1º período	01 em Diagnóstico
Sandra	Regente de classe	24 anos	15 anos	06 anos	05 anos	2º período	02

¹⁹ A regente não entregou o questionário. Os dados apresentados foram obtidos por meio de conversação espontânea ao longo dos contatos realizados, tal fato impossibilitou a investigação de seus posicionamentos em alguns aspectos, visto que não foi possível captar todas as informações desejadas por esse meio.

Rosa	Regente de classe	23 anos	17 anos	08 anos	13 anos	1 ^o ano do Ensino Fundamental	01
Beth	Supervisora Pedagógica	19 anos	17 anos	02 anos	±5 anos	Todos os segmentos	05
Margarida	Coordenadora Pedagógica	16 anos	10 anos	5 anos	10 anos	Todos os segmentos	05

A tabela permite algumas observações significativas. As professoras envolvidas têm em média 21 anos de docência, ou seja, todas são experientes, e respectivamente 16 anos de experiências na Educação Infantil. Quanto ao tempo de permanência na instituição, a média é de 6 anos, fato que pode justificar o bom relacionamento e entrosamento encontrado na instituição. O contato com ANEEs também tem um tempo representativo na vida profissional de cada uma, é de 10 anos, na média.

Foram envolvidos na investigação os alunos das três turmas do turno matutino, nos quais foi dado enfoque de observação aos ANEEs pertencente a cada uma. A Tabela 6 apresenta cada criança participante, alguns dados gerais sobre cada uma.

Tabela 5 – ANEEs participantes da investigação

<i>Sujeito²⁰</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nível escolar</i>	<i>Alunos na turma</i>	<i>Deficiência segundo diagnóstico</i>	<i>Regentes</i>
A ¹ - Bianca	Feminino	1 ^o ano do E.F.	24	Síndrome de Down.	Rosa
A ² - Amália	Feminino	2 ^o período	25	Síndrome de Down.	
A ³ - Beto	Masculino	2 ^o período	25	Hipótese diagnóstica Condutas Típicas (Síndrome de Asperger).	Sandra
A* - Nora	Feminino	1 ^o período	25	Encaminhada para diagnóstico neste ano.	Dália

Observa-se pela tabela que, dos quatro alunos envolvidos, três são do sexo feminino e um do sexo masculino. Duas das meninas estão incluídas na categoria de deficiência mental, em virtude da Síndrome de Down. As outras duas crianças estão em processo de diagnóstico. Dois alunos são da turma de 2^o período, uma do 1^o período e uma aluna do 1^o ano do ensino fundamental. Todas as turmas da instituição, inclusive a turma do turno vespertino, não contemplada por esta pesquisa, atendem a ANEEs.

²⁰ Lê-se: A¹ - aluna Bianca, A² - aluna Amália, A³ - aluno Beto, A* - aluna Nora.

III ANÁLISE E DISCUSSÃO

As informações construídas são apresentadas neste capítulo em três seções fazendo-se a interface entre a teoria e a realidade empírica captada, facilitando a sua sistematização e análise. Estas seções se referem aos campos sociais aos quais a Professora Especialista de Apoio (PEA) atua na instituição educacional em foco, não se excluindo alguns setores e profissionais externos que mantem relações em função do atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEES).

Primeira Seção – O Âmbito da Escola. Segunda Seção – Atuação da PEA nas Turmas Regulares e nos Ambientes Externos em Cooperação com as Regentes. Terceira Seção – Atendimentos Realizados na Sala de Recursos Multifuncionais.

3.1 PRIMEIRA SEÇÃO - O ÂMBITO DA ESCOLA

A análise nessa primeira seção abrange uma esfera macro, ou seja, a escola, como instituição e alguns segmentos externos a ela ligados. Ela está organizada por subseções em que se discute a importância da atuação da PEA na construção da política institucional e sua cultura em função da qualidade de atendimento aos ANEEs num processo de inclusão, na parceria escola família/comunidade e na interação e colaboração entre os membros da instituição e de setores externos no atendimento aos ANEEs.

3.1.1 Formação Específica da PEA

A Professora Especializada de Apoio, em foco, não tem uma formação específica ou especialização em Ensino Especial. Ela é graduada em “Letras” e possui especialização em “Administração Escolar”. Especificamente na Área do ensino Especial, possui o curso “Atendimento a Educação Especial: Deficiência Mental”, não informando duração, tipo e local de realização . Porém, a experiência acumulada ao longo do tempo neste atendimento, a busca constante de conhecimento, um forte envolvimento em programas de treinamento interno e a troca de experiências com outras PEAs lhe proporcionaram capacidade necessária e credibilidade junto às docentes para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais. Sua formação continuada é considerada como aspecto motivador do seu trabalho pedagógico.

A PEA está participando de um curso oferecido pela EAPE para os professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais da SEE/DF. Este curso tem sido uma excelente oportunidade de formação específica para a PEA, mas não é suficiente para que possa atuar de maneira eficaz em algumas situações no atendimento aos ANEEs que estão matriculados na instituição. Observou-se em alguns casos a necessidade de ampliação de conhecimento. Evidência dessa necessidade é como é encaminhado o caso do aluno Beto, em suas palavras, quando conversava sobre a hipótese diagnóstica do aluno:

Hummm... Não sei muito bem. Não tivemos nenhum preparo em relação a uma deficiência específica. Este ano é a primeira vez que a Secretaria oferece um curso para os professores da Sala de Recursos. E mesmo assim até agora só vimos as deficiências mentais (...) ou intelectual como vem sendo chamada, física, auditiva e semana que vem vamos começar com a visual. No começo foi só a parte de legislação. Aquelas boberadas todas que é só ler. Foi um tédio no início. Agora tem melhorado muito, nos primeiros momentos é dado oportunidade para que nos tiremos dúvidas (...) cada um fala de seus problemas, que às vezes é parecido com o nosso e ajuda (entrevista semi-estruturada 1 com a PEA).

O trabalho de um PEA é recheado de desafios, problemas, tensões, desafetos e sucessos. Tais circunstâncias exigem do profissional uma busca constante para obter e aprofundar conhecimentos, aprender algumas habilidades, manter relacionamentos mutuamente proveitosos, desenvolver potenciais²¹ e, acima de tudo, determinação quanto aos objetivos a que se propõem. O trabalho de atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais exigiu da PEA, também, superação de obstáculos pessoais.

3.1.2 O Projeto Político Pedagógico (PPP)

O PPP da instituição é o documento norteador dos trabalhos da escola. É de caráter político e cultural, deve ser elaborado com a participação de todos os envolvidos com a instituição.

Conforme ressaltado no documento e referido nas conversações espontâneas no início de cada ano letivo a Direção, o Corpo Administrativo e Pedagógico e os Auxiliares de Educação, se reúnem para avaliar e re-constituir o PPP seguindo as orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). Do mesmo modo, a comunidade externa – pais e demais interessados – recebe um questionário propondo que reflita e avalie o funcionamento das diversas áreas de atendimento da instituição,

²¹ O desenvolvimento de potencial não se limita ao desenvolvimento pessoal. Potencial que, segundo Pearpoint (in Stainback & Stainback, 1999), está “fundamentado no compromisso de desenvolver habilidades de servir as pessoas” (p. 106)

bem como propunha melhorias administrativas e pedagógicas para serem levadas em consideração na re-construção do PPP.

Ao consultar a PEA sobre a re-elaboração do documento para o ano corrente, ficou a impressão de que não há uma re-construção coletiva do mesmo a cada ano letivo, contradizendo, assim, algumas falas do corpo administrativo e do próprio PPP. Tal impressão veio decorrente de alguns fatos, conforme a PEA:

O projeto da escola é olhado por todo mundo. A gente tenta fazer algumas mudanças, mas a gente já funciona bem há muito tempo, né? Nele tem os projetos que a gente desenvolve na escola: a Cozinha Mágica, O Lê pra Crescer e os outros, né. A gente sabe o que tem que fazer, né? Ele é mais pra quem chega e quer conhecer como a gente funciona.[...] A gente sempre olha o projeto no início do ano. Acho que, como não mudou, nada esse ano a gente deixa como está. Esse ano acho que mudou a opinião dos pais, pois a direção manda todo fim de ano um questionário pra ver a opinião deles, se tão satisfeitos com a escola. A gente vem trabalhando direitinho, né? (Entrevista semi-estruturada 1)

Outra evidência da falta de discussão e revisão anual do PPP da instituição é que alguns dos “*Projetos de Empreendimento*” por ele contemplados não são executados por nenhuma das turmas no ano de 2008. Fato constatado a partir das observações participantes. Ao consultar a PEA sobre como se dá o desenvolvimento dos projetos de empreendimento, tal hipótese é confirmada pela seguinte fala:

A gente trabalha os projetos todo mundo junto. Tem alguns que não dá pra trabalhar, pois o tempo é muito corrido, ni cada ano, cada professor trabalha mais um projeto do que o outro. Aquele que a gente ajuda, que a gente é responsável, acontece melhor, pois as professoras contam com a gente. Tem projeto que funciona mais em um ano e outros funcionam em outro, e também depende do professor. Tem projeto que o professor não interessa muito, aí fica assim, né? Faz de vez em quando (Entrevista semi-estruturada 2).

Tais projetos poderiam ser reestruturados e/ou substituídos, pois, conforme estão propostos, fazem parte de uma programação que não contempla a realidade vivida no ano corrente. Existe um “dito” e um “feito”. No mesmo documento não se faz menção da participação da PEA, da Coordenadora Pedagógica e da Supervisora Pedagógica no desenvolvimento de alguns destes projetos, dos quais as mesmas são co-participantes em seu planejamento e execução com as docentes. Tal situação sugere que o PPP é subestimado, na instituição, como propósito de servir de referência para definir a prática escolar.

Na apreciação do PPP não se encontram referências ao trabalho da Professora Especialista de Apoio. Em seu Capítulo X, “Gestão Administrativa e Pedagógica”, encontra-se uma breve referência às atribuições da diretora, da vice-diretora, do chefe de secretaria e da supervisora pedagógica e coordenadora pedagógica. No entanto, não há referências quanto à presença da PEA e às suas atribuições no atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. A mesma só é citada no campo “Comissão de Elaboração da

Proposta Pedagógica” onde vem descrito o nome de todos os membros da instituição e seus cargos, bem como dos integrantes do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres. O mesmo acontece em relação à monitora. Que, de acordo com as informações obtidas, está na instituição desde março de 2008. Segundo Schaffner & Buswell (in Stainback & Stainback, 1999), “O plano precisa esboçar de que maneira recursos e o pessoal [especialmente aqueles envolvidos na Educação Especial (...)] podem ser utilizados pelas equipes de professores, consultores, auxiliares de ensino e facilitadores que atuam nas escolas regulares.” (p. 71). O que, conforme dito, não ocorre com o PPP em apreço.

De acordo com o documento em apreço, a missão da instituição é “Oferecer *Educação Infantil de Qualidade* a crianças de 4 a 6 anos da *Educação Infantil*” (grifo nosso). Há aqui um equívoco. A Educação Infantil, no segundo segmento refere-se às crianças de 4 e 5 anos de idade. Segundo a Lei nº 11.274/2006, as de seis anos deverão estar no 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, na escola se cumpre isto. Tal determinação vem ocorrendo desde 2007, no Distrito Federal.

O documento consultado mostrou-se bem elaborado. Sua estrutura segue as orientações da SEE/DF. O aluno é seu foco principal. No entanto, não há referência direta ao atendimento dos ANEEs. Contudo, pode-se identificar no documento uma possível consideração a eles num pequeno trecho na Introdução. Em seu terceiro parágrafo, temos: “Nesse contexto [...] uma educação aberta a novas experiências, a novas maneiras de ser, a novas idéias; para *conviver com as diferenças*; educar para a autonomia, *com foco no sucesso do aluno*” (grifo nosso). É possível que o *conviver com as diferenças* refira-se aos ANEEs. A idéia do “*foco no sucesso do aluno*” permite, de certa forma, supor uma educação que desenvolve ações positivas em favor da inclusão. Este é o único trecho no PPP encontrado que faz referências, mesmo que implicitamente, ao atendimento de ANEEs.

Conforme sinalizado por seu título, o primeiro capítulo do PPP trata da “Origem Histórica, Natureza e Contexto da Instituição”. Assim, além do seu histórico, há referência às condições físicas atuais da escola, bem como a necessidade de construção de novas salas para o pessoal da diretoria e coordenação e, ainda, de um depósito para se guardar a merenda, isto em virtude dos mesmos serem ambientes adaptados. Não há referência alguma à necessidade de uma Sala de Recursos Multifuncionais mais apropriadas e de adaptações físicas para promoção da acessibilidade a alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em conformidade com a legislação em vigor e a Estratégia de Matrículas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2008 (EMRPE-DF/2008), no DF todas as escolas são consideradas inclusivas. Assim sendo, espera-se que o PPP preveja as adaptações necessárias para receber ANEEs. Isto inclui desde adaptações físicas e de mobiliários até aquelas referentes ao currículo.

Do ponto de vista das condições físicas, a instituição foi avaliada como boa pela PEA, destacando-se aspectos estéticos e, ao mesmo tempo, fazendo referências a aspectos limitativos para o recebimento de alunos que requeiram de adaptações físicas no ambiente escolar. Tal percepção foi assim expressa por ela:

Nossa escola até que está em bom estado. A direção sempre pinta no fim do ano para receber os alunos no início do ano. Se precisar de algum reparo é sempre providenciado, na medida do possível, né!? [...] Quanto às rampas, nós não temos, pois não recebemos alunos deficientes físicos. Já tivemos alguns, mas há muito tempo (...) se por acaso a gente tiver algum, vai ter que fazer algumas mudanças, né? Mas isso só acontece quando tem o aluno e é com muita pressão. A gente vai fazendo as coisas que precisa urgente. Você sabe como é. As coisas na secretaria só saem quando é urgente. E quando sai! (Entrevista semi-estruturada 1 com a PEA).

O Decreto Nacional nº 5.296/04 estabelece normas gerais e critérios quanto a acessibilidade desse tipo de alunado. Há pois que se rever e melhorar o PPP para que não seja omissivo em relação a isto. Na verdade, não há nele explicitado sobre o atendimento aos ANEEs. Do mesmo modo, ele ignora a necessidade da presença do serviço especializado interno da PEA. A questão é assim vista por ela:

A sala de recursos aqui do nosso jardim é desde 2000. Eles começaram com a inclusão né? Em alguns jardins escolhidos. Eles escolheram os jardins que já trabalhavam com crianças especiais [diga-se crianças com necessidades educacionais especiais]. Aí as itinerantes da época que indicaram né? *“Ah esse jardim trabalha muito bem, aceita muito bem e tal”*. Aí eles colocaram pra mim de apoio. Na época era o que chamava, nessas escolas né? E, como eu estava sem turma, eu peguei. Era uma coisa nova pra gente. Eu não sabia como é que era. Era um grupo de, aqui na asa sul, de uns cinco Jardins só, ou até menos. A gente se encontrava uma vez por mês para uma ajudar a outra, né? Vê como é que a gente ia começar o trabalho, como é que a gente ia fazer uma coisa nova que a gente não sabia, né? Eu tinha um ou dois alunos só, né? Aqui. [...] Aliás a gente não tinha salinha na época. A gente tinha uma mesa que era junto com a direção, porque não tinha um espaço físico, né? Com o tempo, nós fomos conquistando esse espaço. As pessoas foram vendo o trabalho e tal, aí foram vendo um espaço pra gente. Onde a gente está aqui hoje. Ele é pequeno, mais é melhor do que quando não tinha nada. Agora está arrumadinho e tal. Agora é um espaço prioritário da escola, que nem tem chance da gente perder, mas que já faz parte do projeto. (Entrevista semi-estruturada 2)

Este depoimento evidencia que a presença de ANEEs na escola tem, pelo menos oito anos e que ali já havia um trabalho reconhecido como bom e que a PEA tem um papel histórico relevante na construção de atendimento especializado na instituição. Nada justifica a omissão do PPP no que se refere a tal atendimento.

Por meio das entrevistas com a PEA, foi possível saber sobre os ajustes que o serviço de apoio especializado teve que fazer ao longo de seus anos para se ter uma escola inclusiva. O trabalho da PEA foi pioneiro na Regional do Plano Piloto/Cruzeiro, em especial na Asa Sul. Conforme ela esclarece:

Nos já trabalhamos há muitos anos juntas. Quando comecei o meu trabalho no Jardim, como eu já disse, não tinha a Sala de Recursos, não tinha um espaço, mas eu vim para fazer o atendimento. No começo, foi difícil. A gente teve que ir conquistando nosso espaço. Nem todos achavam necessário, né? Às vezes parecia que elas queriam uma auxiliar. Nós conversávamos muito. Eu atendia mais na sala com os professores, como faço hoje, do que individualmente. Então eu estou sempre à disposição dos professores. E dentro da necessidade do aluno, eu faço o atendimento individual (entrevista semi-estruturada 2).

No início, o grupo de adesão à nova proposta foi pequeno. Os resultados do serviço de apoio especializado não foram imediatos. Como toda inovação, foi preciso muito esforço e energia para se ter mudanças, seja na instituição como um todo seja nas posições dos profissionais de ontem e de hoje. Poucos se envolveram. Isso tudo foi assim resumido pela PEA: “No começo foi muito difícil, assim, né? Como plantar como uma semente de carvalho plantada em terreno fértil e que vem a brotar muito após o tempo previsto, entende?” (Primeira entrevista semi-estruturada).

Consoante com Vygotsk, *“Semente contém um futuro Carvalho”* isto foi constatado como a expressão da importância do pioneirismo do seu trabalho que, a princípio, aos olhos dos profissionais da instituição foi julgado desnecessário, mas que com o tempo brotou e revelou seus benefícios na implantação de uma escola de Educação Infantil de qualidade.

Na “Apresentação” do PPP, há menção à possibilidade de se realizar avaliações e ajustes internos quando necessários. Seja no que se refere aos seus princípios e finalidades, seja com relação aos projetos. Como visto, a realidade é outra. O texto do PPP se distancia em alguns aspectos da realidade atual da escola. As concepções e práticas relacionadas a um atendimento especializado para os alunos que dele necessitam têm se modificado, para melhor. Igualmente, o número de pessoas envolvidas.

Atualmente a maioria das professoras está disposta a participar do desafio da construção do projeto inclusivo. O mesmo pode ser dito em relação aos demais funcionários. Todos se mostram dispostos a contribuir para que a escola seja uma referência de sucesso, onde cada aluno é atendido conforme suas necessidades e peculiaridades.

Não é demais lembrar a relevância da atualização do PPP e a necessária participação da PEA nesse processo. Isso se justifica pela importância do seu papel bem

como pelas atividades que desenvolve em parceria com as docentes e outras pessoas da instituição e fora dela. Há que se ter efetivamente uma comunidade escolar inclusiva.

3.1.3 Parceria Escola Família/Comunidade e PEA

A participação da família e o seu acompanhamento em relação às atividades desenvolvidas pela escola são considerados, pela maioria dos atores da instituição, como um fator importante no sucesso de suas ações.

Ainda que a maioria das ações envolvendo os pais está ligada à sensibilidade de cada professor. A instituição tem interessantes experiências que faz parte do projeto mais amplo e, por ser de responsabilidade compartilhada entre seus membros e as famílias, são mais suscetíveis ao sucesso.

A relevância da família na educação e na formação pessoal das crianças esteve presente nas entrevistas com a PEA. Na oportunidade, foram destacadas algumas práticas pedagógicas específicas desenvolvidas ao longo do ano, conforme pode ser visto a seguir:

Aqui no Jardim a gente tem alguns projetos que envolve as famílias, né? O Projeto Lê pra Crescer é um deles. Quando a criança traz a pasta e uma lembrancinha pros colegas, alguém da família vem com ele pra contar a história. É um momento muito importante, e que todas as turminhas estão desenvolvendo com entusiasmo. A turminha do primeiro período é a mais empolgada. Você lembra, né? O dia que nós assistimos uma apresentação, você lembra? [...] Pois é, é muito bom e os pais adoram participar. Outros momentos são as festas, você sabe, né? No Jardim, tudo é motivo de comemoração, e os pais estão sempre presentes. Agora, um momento muito importante é no fim do ano quando tenho que planejar uma semana de sensibilização com toda a escola, os pais e a comunidade. Esse é um momento especial. Inclusive, Rose, já gostaria de adiantar e te convidar pra participar contando histórias nos seus *“Tapetes Contadores de Histórias”*. Você vem, né? [O convite foi aceito, ficando pendente a data. Que ocorreu no dia 18 de set.] (Entrevista semi-estruturada 1).

O Projeto Lê pra Crescer é um exemplo da possibilidade de se desenvolver projetos institucionais em parceria com a família. A propósito, é pertinente lembrar as palavras Zabalza (1998) que considera o “Trabalho com os Pais e Mães [...]” como um dos dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. A esse respeito o autor assim se pronuncia:

Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em casa. Também os professores (as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos de relação com as crianças pequenas. (p. 55)

As famílias são elementos essenciais no planejamento de um programa eficiente e de qualidade para se atender os educandos. Como afirma Giangreco (in Stainback & Stainback, 1999) “Cada família é um grupo cultural, único e distinto das outras famílias [...], em virtude dos valores, das crenças e das experiências compartilhadas por seus membros.” (p. 276). Ainda segundo esse autor, os profissionais de educação que atendem os ANEEs devem conhecer o mais profundamente possível as suas famílias. O estreitamento de relações e entendimento facilita a compreensão das expectativas das famílias e a construção de uma sintonia com o trabalho da escola. Sintonia implica, também, uma aproximação de valores culturais.

As reuniões de pais e mestres também são excelentes momentos de interação entre a família e a escola. Segundo a PEA:

[...] as reuniões com os pais é muito importante, a gente tem reunião no começo do ano, no fim do primeiro semestre e no fim do ano. Agora, quando precisa, a gente chama a família em qualquer data. Eu tenho que falar sempre com os pais dos alunos especiais [Alunos com Necessidades Educacionais Especiais] aí eu os chamo pra vim na escola no dia e na hora que eles podem. Você sabe, né? Tem que ser quando eles podem. A gente tem que adaptar o atendimento, pois falar com a família é prioridade. (Entrevista semi-estruturada 1)

Nesse depoimento da PEA, vê-se a valorização que a instituição dá à presença da família na escola.

Nesse âmbito, pode-se considerar que a instituição e a PEA vêm caminhando em direção a um trabalho de qualidade numa perspectiva inclusiva.

3.1.4 Interações – O Trabalho Colaborativo

3.1.4.1 Interação entre os Membros da Instituição, as Docentes e a PEA no Atendimento aos ANEEs

A presença da PEA no ensino regular afeta diretamente o relacionamento entre os profissionais num trabalho cooperativo. Entretanto, não se quer atribuir essa postura de um trabalho cooperativo exclusivamente à presença da PEA, mas sim ser uma combinação de vários elementos contextuais com práticas de qualidade. Conforme declaração de alguns profissionais, em conversação espontânea e pelos questionários, foi relatado que a presença da PEA trouxe uma melhoria em termos de relacionamentos e desenvolvimento de trabalho cooperativo.

A participação dos profissionais da instituição e o envolvimento num trabalho cooperativo puderam ser observados na organização da ida ao cinema. Logo no início das aulas, às 7h 45min a diretora fez uma pequena reunião. Estavam presentes a vice-

diretora, a orientadora pedagógica e a coordenadora pedagógica, a PEA e a pesquisadora. Foi dividida a equipe para acompanhar os professores e as turmas, concentrando-se mais ajuda nas turmas com necessidades mais específicas. A diretora compartilha com as professoras a responsabilidade de todos os alunos, numa ação de encorajamento de uns estarem ajudando aos outros e reforçando o comportamento cooperativo da equipe a serviço da inclusão, fato evidenciado, também, em outras ocasiões. A PEA acompanhou a Turma Verde, 2º Período do turno matutino, que tem dois ANEEs. A pesquisadora e a monitora acompanharam a Turma Amarela, 1º períodos do turno matutino, que tem uma aluna em diagnóstico; a diretora foi com a Turma Vermelha, 3º período do turno matutino, que tem uma ANEE. A coordenadora pedagógica acompanhou o 3º período do turno vespertino, que tem um aluno em diagnóstico; a vice-diretora, juntamente com a orientadora pedagógica, foi de carro levando o lanche para os alunos.

Nesta atividade, pôde-se perceber a postura cooperativa e de compartilhamento de responsabilidade da Diretora. Segundo Sage (in Stainbarck & Stainback 1999), “Os diretores de um sistema que está indo em direção rumo a um ambiente mais inclusivo, desempenham um papel importante no exemplo do comportamento cooperativo.” (p. 136). É perceptível o compromisso de toda a equipe em subsidiar as regentes não podendo a PEA acompanhar cada turma numa mesma atividade.

Ao longo das observações, foi possível perceber um trabalho colaborativo entre as docentes e a PEA. Elas compartilham interesses e responsabilidades. As interações desse grupo vão além dos trabalhos mais específicos com os ANEEs. É visível o quanto se tem sensibilidade em relação às necessidades mútuas. No dia 13 de junho, viu-se por exemplo, quando Sandra, regente de classe do 2º período, no início da manhã (8h 40min) queixou-se de dor de cabeça. A PEA, que ainda não estava atendendo, se dispôs a substituí-la enquanto ela se medicava. Na sala, solicitou aos alunos que fizessem a rodinha. Junto dela, sentou-se a A² - Amália de um lado e o A³ - Beto do outro. Então, contou a história “O Gato de Papel” que havia trazido da Sala de Recursos Multifuncionais. Todos os alunos participaram com entusiasmo. Mesmo com o retorno da regente, a PEA concluiu a atividade repassando a turma à regente que já estava se sentindo melhor.

A relação da PEA com as docentes foi assim expressa por ela:

É uma relação meio que natural. Nos já trabalhamos há muitos anos juntas. [...] Eu sigo os horários das rotinas das salinhas. Por exemplo, o Projeto Ciências em Foco é toda segunda e quarta. Fico atenta, pois, se a professora precisa, ela pede para me chamar. Na maioria das vezes, eu passo pela sala às 9 horas e vejo se ela precisa de ajuda. Essa costuma ser a hora do projeto. A supervisora está sempre com a professora nesse dia e horário. Na sala verde, geralmente a

professora chama quando o A³ - Beto está inquieto ou a A² - Amália precisa de ajuda na tarefa, o que é raro. Ela está muito bem. Está melhor que A¹. [...] Na hora do parque, também estou sempre à disposição. Criança machuca muito. O professor gosta da presença de alguém. Muitas vezes sento com elas para conversar. Este é um bom momento (...), assim conversamos, sabe, sobre coisas que aconteceram no dia. (Entrevista semi-estruturada 2)

Ciente das possíveis necessidades de apoio das docentes, ela, em geral, se antecipa e se faz presente. Mesmo quando está desenvolvendo alguma atividade, seja ela com algum ANEE ou outra, sempre que solicitada está pronta a atender, conforme declara:

[...] eu posso estar aqui num atendimento com uma aluna e, de repente, ser chamada numa sala de aula onde uma outra aluna está dando um trabalho ou esteja com um probleminha ou está passando mal, então essas coisas acontecem, né? Isso na própria educação existe essa flexibilização. Com o professor também. Elas gostam muito. Elas me cobram quando eu não vou na sala. (Entrevista semi-estruturada 2 com a PEA)

A PEA é desejada e bem-vinda em todas as salas. Todas as crianças, como as docentes, se sentem bem com seu apoio. Tal conclusão deve-se não só ao falado por ela, mas pelo observado na escola o que, também, foi confirmado pelas respostas aos questionários. Segundo Rosa – Regente de classe do 1^o ano do Ensino Fundamental de 9 anos – o trabalho da PEA é “Um apoio importantíssimo, porque muitas vezes participa de maneira que acaba atendendo a todos [referindo-se a todos os alunos da turma].”

3.1.4.2 Interações entre a PEA e os Serviços Externos de Atendimento aos ANEES

A PEA trabalha colaborativamente com vários serviços externos à escola. Foi possível verificar isso numa Reunião com a Coordenação do Ensino Especial da Regional do Plano Piloto/Cruzeiro, no encontro com a Psicóloga da Casa do Ceará, que acompanha o diagnóstico do A³ - Beto, bem como em Reunião com a Equipe de Apoio à Aprendizagem da SEE/DF. A função dessa equipe (composta por uma psicóloga e uma pedagoga) é o diagnóstico e o acompanhamento dos alunos a ela encaminhados.

Uma descrição da reunião com a coordenadora do Ensino Especial encontra-se a seguir.

3.1.4.2.1. *Reunião com Amanda - Coordenadora do Núcleo de Coordenação do Ensino Especial da Regional do Plano Piloto/Cruzeiro (NCEE - Reg. PP/Cruz.)*

Participantes: A PEA, a Orientadora pedagógica da Instituição, a Coordenadora Pedagógica da Instituição, a Coordenadora do NCEE - Reg. PP/Cruz. e a pesquisadora.

Descrição das atividades

A Coordenadora do NCEE - Reg. PP/Cruz. estava em visita a todos os Jardins de Infância da Reg. PP/Cruz. para preenchimento de um formulário de avaliação do serviço de monitoria iniciado neste ano de 2008.

A Coordenadora Amanda foi recepcionada pela PEA, evidenciando que já se conheciam e tinham contatos em função dos ANEEs. Foi explicado o motivo de sua visita. Amanda perguntou pela Diretora. A PEA explicou a sua ausência e a convidou para entrar na sala dos professores. Convidou a pesquisadora para participar da reunião, assim como a coordenadora. A Orientadora já se encontrava no local. Amanda se apresentou para o grupo. Foi solicitada, pela pesquisadora, permissão para gravar o áudio digitalmente da reunião, o que foi aceito.

Amanda apresentou o formulário que deveria ser respondido, com perguntas objetivas relacionadas ao serviço prestado pela monitoria. Ao final tinha um espaço para comentários. Nesse momento, a merendeira trouxe cafezinho. Essa atitude evidencia a integração entre os membros da equipe escolar e de busca por receber bem os diferentes agentes envolvidos com a instituição.

A avaliação foi coordenada pela PEA que respondeu as perguntas do questionário e os questionamentos de Amanda. No geral, o entendimento das profissionais envolvidas com o serviço de monitoria é que este está sendo muito bem recebido e tem contribuído para o atendimento aos ANEEs e para a construção de uma escola inclusiva de qualidade. Nas palavras das participantes:

Gostaria de falar da importância da monitoria no Jardim. Ela vem desempenhando um excelente trabalho. Ela tem ficado numa turma muito difícil para a professora. Nessa sala tem uma criança que desequilibra toda a turma. Apesar de ser uma turma de 1º período, crianças de 4 anos, a menina de vez em quando tem que ser retirada da sala, pois não consegue ficar realizando nenhuma atividade. A monitoria tem auxiliado muito o trabalho na sala e com essa criança tem sido bom graças à monitoria. Eu só tenho que elogiar, mas acho que seria bem melhor se cada sala tivesse uma monitoria. Com certeza, o atendimento seria melhor e de mais aproveitamento. São muitas crianças para uma professora só. Mesmo nas turmas que não têm alunos tão complicados seria necessário, pois todas as nossas turmas têm um ou mais alunos especiais (PEA).

A monitoria seria pra auxiliar em todas as turmas. Como a turma de 1º período estava muito difícil de ser trabalhada, entramos em acordo e a monitoria fica nessa turma de manhã e a tarde na única turma que temos. Está sendo ótimo mas como a [...] [PEA] já disse o ideal era ter uma monitoria em cada turma. (Orientadora pedagógica)

Eu concordo com as meninas. O que gostaríamos é de ter uma em cada sala. Quem sabe um dia chegamos lá. Esse ano foi só o começo. (Coordenadora Pedagógica)

Em seguida, o foco da conversa passou a ser uma próxima paralisação dos professores, bem como questões relativas ao movimento do Sindicato dos Professores. Foi possível perceber no grupo um excelente relacionamento, o que favorece a construção de uma escola inclusiva de qualidade. Em seguida, Amanda agradeceu e despediu-se de todas.

De certa forma, a visita da Coordenadora do NCEE - Reg. PP/Cruz. evidencia que muitas têm sido as mudanças em favor da concretização de uma educação inclusiva. Uma delas é a integração de setores centrais com as escolas, tanto no que se refere ao acompanhando quanto à avaliação dos serviços de suporte à inclusão dos ANEEs. A propósito, vale lembrar o dito por Sage (in Stainback & Stainback, 1999) que transformações como essas se dão no processo, pois envolvem muitos níveis do sistema:

As mudanças que precisam ocorrer para a realização do ensino inclusivo não devem ser vistas apenas como pré-requisitos, mas também como co-requisitos. Não podemos esperar, antecipadamente, ter todos os componentes nos seus lugares. Algumas coisas terão de vir com o tempo. *As mudanças envolvem muitos níveis do sistema administrativo*, incluindo a *estrutura do setor central de educação*, a organização de cada escola e a didática da sala de aula. (p. 129)

A presença da monitora na escola desde o início do corrente ano, quando da implantação desse serviço, mostra que o NCEE- Reg. PP/Cruz. tem se empenhado no atendimento às necessidades da instituição.

Em síntese o mais relevante aqui é a evidência do estabelecimento de relações entre os diversos níveis do sistema, colaboradores externos e a instituição, por intermédio da PEA.

Próximo ao fim do período de permanência no campo empírico, foram gravados alguns depoimentos de profissionais auxiliares de educação e de alguns membros da coordenação e direção sobre a importância da PEA que atua na Sala de Recursos Multifuncionais:

A PEA está em todos os momentos das atividades dos alunos especiais [Alunos com Necessidades Educacionais Especiais], e dos outros também. Ela é uma pessoa muito doce, não nega ajuda e muitas vezes resolve os problemas que temos, né? (Depoimento da monitora)

Cada vez que temos uma situação especial que exige uma solução que não podemos encontrar, ela ajuda. Se não sabe resolver, ela assume o problema com a gente e vamos resolver. Já tivemos muitos problemas bravos (...) daqueles cabeludos (...). Mas, com jeitinho, tudo deu certo. É bom saber que tem alguém aqui na escola que podemos contar. E também é difícil acompanhar tudo que o aluno especial precisa [Alunos com Necessidades Educacionais Especiais]. Ela é que corre atrás, se não os alunos não teriam os benefícios que a secretaria [se referindo à Secretaria de Estado de Educação do DF] oferece. Você sabe se não corre atrás, eles nem ligam. Os alunos ficam sem redução de turma, sem diagnóstico e tudo mais (Depoimento da Diretora).

A Fernanda [PEA] é ótima. Tá sempre com a gente. Ela lancha com as crianças e ajuda a gente aqui, né? Tem menino que dá muito trabalho, né? Demora pra comer né? Ela tá sempre dando uma ajudinha, né? Ela é muito boazinha (Depoimento da merendeira).

Na organização da colaboração do Apoio Especializado, a experiência da instituição tem se mostrado gratificante. É opinião unânime que, quando o serviço de apoio especializado, regentes, profissionais de coordenação pedagógica, supervisão pedagógica, direção e serviços externos trabalham num contexto colaborativo, com adoção de atitudes positivas e abertas em busca de soluções para superar as situações complexas relacionadas à inclusão de ANEEs é a melhor estratégia na construção de uma Escola de Educação Infantil de qualidade. Como foi dito por duas professoras respectivamente, “Eu gosto de trabalhar com a Fernanda [PEA] estando na sala de aula, assim, né!? Ela acaba atendendo algumas necessidades dos alunos, e vai adaptando o material, ali, na hora, com o aluno. Aí ele faz o trabalhinho.” (Depoimento gravado em conversa espontânea em período de coordenação de uma docente).

É ótimo a gente trabalhar juntas. Aqui todo mundo colabora. A coordenadora faz alguns projetos, a supervisora ajuda em outro e a Fernanda (PEA) tá sempre com a gente, ajudando com os alunos especiais [ANEEs], e com os outros também, a gente não se sente só. A Fernanda [PEA] pensa com a gente em coisas que eu não pensava antes. (Depoimento gravado em conversa espontânea em período de coordenação da docente)

3.1.5 Considerações sobre a Primeira Seção de Análise – Atuação da PEA no Âmbito da Escola

Na esfera macro, considerada nessa pesquisa como sendo a instituição educacional e outras esferas externas à escola, podemos inferir algumas considerações. Constatou-se que a PEA:

- participa de encontros, eventos e reuniões junto aos pais, professores, comunidade escolar e outros profissionais envolvidos pedagogicamente com os ANEEs;
- solicita apoio da Diretoria de Ensino Especial quando necessário;
- elabora relatórios, levantamentos de dados como o objetivo de fazer estudo longitudinal sobre o processo de inclusão na escola;
- encaminha e acompanha o processo de avaliação e reavaliação dos ANEEs da instituição junto à Equipe de Apoio e Aprendizagem;
- acompanha junto a chefe de secretaria os dados do SGE;
- faz prévia de matrícula dos ANEEs.
- promove campanhas para a sensibilização quanto à importância da inclusão dos ANEEs e o respeito à diversidade;

- desenvolve projetos junto à escola em benefício dos alunos ANEEs.

Finaliza-se esta seção reafirmando o posicionamento em defesa da inclusão social e educacional dos ANEEs na corrente principal de educação e da importância que a PEA representa nesse processo, mas com a convicção de que a instituição deve trazer explícito em seus documentos norteadores os seus propósitos em oferecer resposta educativa de qualidade a “todos” os alunos de sua comunidade com bases nos princípios éticos e democráticos tão bem explicitados na Carta Magna.

Em síntese, o mais relevante aqui é a evidência do estabelecimento de relações dos diversos níveis do sistema, colaboradores externos e a instituição, por intermédio da PEA, onde a ética tem iluminado as ações rumo à construção de uma escola acolhedora e de qualidade para ‘todos’ (Cf. RIOS, 2006).

3.2 SEGUNDA SEÇÃO – ATUAÇÃO DA PEA NAS TURMAS REGULARES E NOS AMBIENTES EXTERNOS EM COOPERAÇÃO COM AS REGENTES

A análise da segunda seção, atuação da PEA junto às docentes, os alunos e, em especial aos ANEEs, está organizada em subseções.

Cada subseção é apresentada a partir do seguinte roteiro: Equipamento/Técnica utilizado (a) para registro, Contexto, Frequência da Atividade, Período, Agrupamento de Alunos, Quantidade de Alunos, Quantidade de ANEEs, Áreas ou Conteúdo Temáticos, Recursos Utilizados, Intervenções Realizadas, Interações Estabelecidas e Avaliação da Intervenção, podendo em uma ou outra discussão algum item ser suprimido e ou acrescentado. Nessa organização, selecionou-se o mais relevante das três turmas acompanhadas, segundo os objetivos da pesquisa.

3.2.1 Atuação da PEA nas Turmas Regulares

A atuação da PEA nas turmas regulares em parceria com as docentes é constante. Segundo a PEA:

O que exige mais de mim é o atendimento aos alunos em primeiro lugar. A prioridade são eles. São eles estarem bem quando estão aqui na escola. Então eu fico sempre. Quando eu não estou aqui em atendimento de algum aluno, eu fico indo nas salas vendo se está tudo bem. Se eles estão, sabe, se entrosando, se estão participando das atividades que estão tendo lá com a professora, porque, muitas vezes eles ficam de ladinho, e isso a gente não quer que aconteça e nem pode. Então, se estiver acontecendo, a gente entra, a gente senta, a gente faz uma intervençõzinha. Se precisar, a gente conversa com os amigos, com os coleguinhas ou até mesmo com a professora também. A prioridade nossa é essa, a interação da criança lá na sala de aula. Aí depois, eu tenho meu cronograma de atendimento aqui. Aí é individual, né? Um de cada vez, com seu horarizinho certo. Aí ele vem, a gente dá o atendimento

individualizado certo, vê o que ele tá precisando mais, assim, pra gente puxar uma atividade diferente do que a professora passa na sala. Aí a gente pega aqui na salinha de recursos (Entrevista semi-estruturada 2).

Algumas atividades observadas neste trabalho colaborativo são apresentadas e analisadas a seguir.

3.2.1.1 Projeto Ler para Crescer

Este projeto, conforme já relatado, é desenvolvido por todas as turmas da instituição. Neste dia, o aluno Tiago e sua mãe apresentaram a história por ele escolhida aos colegas de sala. A PEA se prontificou a acompanhar o desenvolvimento da atividade em virtude da monitora que acompanha a A* - Nora não ter chegado.

Equipamento/Técnica utilizado (a): Gravação do áudio de forma digital e anotações no Diário de Campo (DC). O aqui transcrito não segue, a rigor, a ordem de ocorrência dos fatos em virtude da locomoção da pesquisadora para captar falas da PEA e gravar o desenvolvimento do projeto, o que dificultou a sistematização dos recortes.

Tabela 6 - Roteiro da subseção “Ler para Crescer”

Contexto	Sala de aula – 1º período – Regente de classe Dália
Freqüência da atividade	Uma vez por semana (Este projeto vem sendo desenvolvido esse ano em todas as turmas e conta com a participação ativa da maioria das famílias).
Período:	50min – das 8h às 8h e 50min
Quantidade de Alunos em Sala	20
ANEE:	01 – A* - Nora
Tipo de atividade	Literatura - Contar Histórias História: Na Rua do Sabão Autor: Manoel Bandeira Ilustrador: Odilon Moraes
Recurso utilizado	Livro de literatura, balões coloridos, pirulitos, caderno de desenho, materiais diversificados para desenho (lápis de cor, canetinhas e giz de cera).

Intervenção realizada/Descrição da atividade

No decorrer da análise serão apresentados alguns intervalos da gravação digital.²²

Profª. – Hoje é dia de projeto. Vamos ouvir.

²² Conforme referido na metodologia, a transcrição foi feita na íntegra, respeitando o modo de fala dos interlocutores.

A mãe do Tiago entrou com balões e pirulitos enquanto o aluno entrava com um balão bem grande e o livro de histórias. As crianças encontravam-se sentadas no chão, mas logo se levantaram e caminharam na direção do Tiago e sua mãe.

A professora solicitou que ficassem em seus lugares. Começou então a cantar uma música, em tom bem baixo.

Profª. – Lá... Lá... lalalalala....

Todos voltaram atentos aos lugares. A PEA tentava controlar a A* - Nora, que, muito agitada, não queria ficar sentada junto aos demais alunos. Ia ao banheiro, mexia nos brinquedos da casinha de boneca. Quando a PEA a segurava e a sentava no colo, ela ficava um pouquinho e logo voltava a se movimentar.

Tiago – Quem se comportar ganha pirulito colorido! [A mãe e o menino se posicionaram.]

PEA – Se você ficar quietinha, vai ganhar pirulito e balão. Viu o que o Tiago falou? Só se você ficar quieta [Aqui a professora utiliza o pirulito e o balão como barganha.] .

A A* - Nora sentou-se no chão entre as pernas da PEA. Ouviu toda a história, bastante inquieta. Às vezes mexia nos colegas ao lado. A PEA insistia em conversar e alertar a A* - Nora sobre o comportamento.

A professora explorou as cores dos balões que Tiago havia levado. Foi apontando com o dedo e solicitando às crianças que identificassem as cores. Depois contaram quantos balões haviam.

Tiago – no livro tem muitas histórias. Uma, duas, três... dez. Deu um amarradinho [apontou para o quadro valor de lugar onde trabalham com palitos de picolé, mostrando que formou uma dezena].

A docente aproveitou o momento e explorou o “Quadro Valor de Lugar”. Tiago narrou a história dramatizando-a com o auxílio da mãe e solicitando a participação dos colegas. Várias vezes a A* - Nora participou, mas, na hora de voltar ao lugar, a PEA tinha que buscá-la.

A professora, no caderno de desenho, mostrou a ilustração feita por Tiago e a mensagem dele e de sua família em relação à história.

Profª – Esta é a ilustração. Quem é o leitor? Quem é o leitor A* Nora? [a docente carinhosamente solicitou a participação da Nora, que responde com um gesto feito com os ombros, em sinal de “Não sei”.

Turma – Tiago!!! A mãe do Tiago!!! [Bem alto, aos gritos].

Profª – Isso mesmo, mas não precisa gritar. A tia quer todo mundo falando baixinho. Agora vamu sortear outra criança pra levar a pasta, o livro e o caderno de desenho pra casa. Que dia tem que trazer o livro pra contar a história? [Nesse momento, é possível perceber a visão da professora do quão importante é a participação dos alunos.]

Turma – Sexta-feira!

Alguns alunos – Segunda-feira!

Profª – Parabéns! Na sexta-feira. Não pode esquecer. A sorteada é Ana Clara. Vem, pega o material Ana Clara. Que dia mesmo você tem que trazer o livro e alguém da família vem com você contar a história?

Ana Clara – Sexta-feira, tia.

Professora – Parabéns! É isso mesmo, na sexta-feira. Agora, cada um senta na sua mesa e vamos fazer um desenho. Cada um vai desenhar alguma coisa da história que o Tiago contou. No fim da aula, o Tiago vai dar para cada um, um balão e um pirulito. Não é, Nora? Se ficar quietinha, vai ganhar também. Mas é só no fim da aula e só pra quem fizer o dever quietinho. [A barganha aparece constantemente. Será isso resultado da formação ou a prática exigiu dela essa postura? Será que ela acredita estar fazendo o melhor?]

Sentaram-se todos em suas respectivas mesas. A monitora chegou e acompanhou a A* Nora, que estava mais tranqüila. A PEA se retirou da sala, neste momento, sem interromper o andamento da aula. Houve um pequeno conflito em uma mesa. Um aluno reclamou que seu colega havia dito que não seria mais seu amigo. A professora, se aproximou e perguntou:

Profª – Por quê? O aluno respondeu:

Aluno – Porque não.

Profª – Conversem. Depois vocês me falam o que resolveram.

As duas crianças conversaram e logo foram sentar juntas. Resolveram o conflito entre si. Passado algum tempo, a docente se dirigiu à mesa das duas crianças e perguntou:

Profª – Já resolveram?

Alunos – Já tia. Ele é meu amigo agora.

Profª – Parabéns! Criança bonita é assim, amiga. Não precisa brigar.

A regente estimula a habilidade dos alunos de resolver seus próprios conflitos e em dar apoio aos colegas quando necessário. Segundo Bishop et al. (in Stainback & Stainback, 1999), estas habilidades aprendidas na escola por intermédio das interações ocasionadas pela resolução adequada de conflitos provavelmente generalizam-se a outras situações que a criança venha a ter na vida adulta.

Interação entre PEA , ANEEs e a regente

Solicitada por Tiago, a A* - Nora envolveu-se em uma atividade com “agressividade instrumental”. Isto é, não visando causar confusão. Na seqüência, acabou empurrando alguns coleguinhas que se irritaram e a rejeitaram.

A PEA sentou-se com Nora no chão junto a outras crianças e, sem atrapalhar o andamento da aula, realizou uma atividade de relaxamento e de respiração com a A* - Nora ajudando-a a obter controle sobre sua atenção e impulsividade. Essa intervenção resultou numa melhora significativa no comportamento da A* - Nora, seja por uma participação mais proveitosa, seja pelo melhor relacionamento com os pares. A PEA

demonstrou ter desenvolvido muito bem seu entendimento da gestão da dinâmica da classe.

Iverson (in Stainback & Stainback, 1999) utiliza o termo “manejo de sala” ao discutir essa sensibilidade como uma habilidade que, na sua maioria, deve ser desenvolvida pelos docentes, principalmente em salas de aulas inclusivas. Para o referido autor, o “manejo” pode ser entendido segundo três componentes: manejo do conteúdo/currículo ou planejamento do ensino; manejo das regras ou planejamento dos relacionamentos e manejo da conduta ou planejamento dos comportamentos. Talvez essa habilidade seja necessária aos docentes, no entanto, a terminologia “manejo” é inadequada por parecer mais como manipulação.

O contexto dessa sala de aula enfatiza a necessidade do trabalho colaborativo entre a PEA e a regente atuando com o propósito de implementar planos de alta qualidade, objetivando garantir o clima harmônico com a participação de todos os alunos e o desenvolvimento da aprendizagem. Esse é um aspecto necessário na capacitação dos profissionais das instituições de educação que pode ser viabilizado por meio de eventos e cursos como “Aprendizagem auto-dirigida, Capacitação dos colegas, Workshops na formação em serviço e Curso superior.” (IVERSON, in Stainback & Stainback , 1999, p. 339) entre outros.

Foi colocado por alguns profissionais que ajudam a A* - Nora a sua suposta incapacidade de acompanhar as atividades da sala de aula. “Vê como ela é difícil? Impossível trabalha com ela sem ter ajuda” (fala da regente em momento de conversação espontânea). “É impossível, essa menina!” (fala da monitora quando chegou à sala de aula). Pensar numa impossibilidade é não acreditar que algo possa ser feito. Tal crença cria inúmeros obstáculos, até mesmo para a busca de orientações. Contudo, observa-se que a PEA conseguiu tranquilizar a A* - Nora com alguns exercícios de respiração e relaxamento.

Há um excesso de críticas, em relação a A* - Nora. Esquece-se de considerar que se trata de uma criança que vivencia o seu primeiro ano de escolarização. Igualmente se tem dificuldade de ver que ela não chega a ser uma criança de risco, ou autodestrutiva. Parece haver certa intolerância à diversidade ou ao desconhecido. Apesar da proposta educativa ser de inclusão, tem-se dificuldade para fazer valer isso na prática. Prioriza-se a homogeneidade, talvez por sentir isso como um caminho facilitador do trabalho do docente.

Observa-se que a A* - Nora tem um estilo tônico elevado. A tensão muscular, provavelmente, a deixa hipertônica, levando-a a ter agressividade instrumental .

A intervenção da PEA foi fundamental para a participação da A* - Nora na atividade, bem como para a harmonia da sala, que ocorreu sem interrupção da regente. A atenção dada ao tônus muscular foi importante por sua estreita relação com processos psicológicos superiores, tais como atenção, que naquela atividade era essencial. Conforme Paniagua e Palácios (2007) esclarecem,

[...] a tensão muscular e a persistência da atenção são pouco compatíveis. [...] Esse tipo de aprendizagem não se refere a conteúdos conceituais, mas é tão ou mais importante do que eles, pois, se os conteúdos têm a ver com os móveis que colocamos dentro da construção, o tônus muscular é um dos materiais que constrói o edifício. [...] Aquisições desse tipo são particularmente importante no caso de crianças com dificuldades, sobretudo aquelas ligadas à inquietude, à impulsividade e à desatenção.” (p.43).

No episódio relatado, foi possível constatar a parceria existente entre a PEA e a regente. Sempre que há necessidade em sala de aula, ela é solicitada. As professoras se sentem seguras com sua presença, o que demonstra uma interação entre a equipe em prol das crianças e do bom desenvolvimento da aula.

Avaliação da atividade

A Sala Amarela do 1º período é um ambiente físico bem estruturado e organizado. A regente é muito tranqüila. Conduz muito bem a turma. A estrutura e organização do ambiente são aspectos importantes em turmas inclusivas para se evitar problemas disciplinares (Stainback & Stainback, 1999). Isto inclui, entre outros, o controle do tempo, as atribuições e as práticas de agrupamento.

A forma como algumas das profissionais de educação falam da A* - Nora, rotulando-a e categorizando seu comportamento como inapropriado e problemático, é uma abordagem tradicional. De forma inadequada, pensa-se primeiro em eliminar tais comportamentos para, depois, se estabelecer objetivos positivos de ensino. A prioridade é reduzir ou eliminar o comportamento inadequado e não pensar na criança e nas suas necessidades de modo integrado.

No caso da PEA, a postura é diferente. Como visto, em relação a A* - Nora, observou-se que ela, na situação de sala de aula, procurou estabelecer um relacionamento positivo e cooperativo, buscando-se transmitir segurança e confiança. A qualidade se faz presente na sua atitude, diferenciando-a do que acontece, em geral, pois, conforme nos diz Hitzing (in Stainback & Stainback, 1999), “A maioria dos professores é treinada para enfatizar a mudança de comportamento e a aquisição de habilidades, e é difícil deixar esses objetivos de lado e concentrar-se na segurança, na confiança, na cooperação e na definição de um relacionamento de trabalho positivo e forte.” (p. 360)

O mesmo autor menciona resultados de pesquisas que demonstram que alguns comportamentos desafiadores, como o apresentado pela A* - Nora, podem ser instrumentos de comunicação do aluno, ou informações de sua insatisfação quanto à inadequação das estratégias de ensino, ou ainda sobre suas necessidades e desejos. Segundo Wacker et. all. (in Stainback & Stainback, 1999) “o comportamento [desafiador] serve a um propósito ou tem uma função para a criança.” (p. 370).

Hitzing (op. cit.) destaca a importância de se investigar as causas dos comportamentos indesejados das crianças para que se possa contribuir para o seu desenvolvimento. Não basta pensar na eliminação daqueles comportamentos sem que nada se busque para compreender e ajudar nas razões básicas de seu surgimento e evolução. Conforme bem expresso por Wacker et al. (in Stainback & Stainback, 1999), “Identificar o propósito ou a função de um comportamento é a base para uma abordagem funcional rumo ao comportamento difícil.” (p. 370). Para identificar as causas desse comportamento, é necessária uma avaliação diagnóstica da criança. Na SEE/DF é realizada pela Equipe de Apoio a Aprendizagem quando encaminhado pela escola, no caso pela PEA. Segundo, ainda, o autor referido, “O propósito da avaliação comportamental é identificar por que o comportamento ocorre dentro de um determinado contexto, para que uma intervenção adequada seja desenvolvida.” (Ibid., p. 371).

Ou seja, no caso em pauta, para que se possa ter uma intervenção eficiente para a A* - Nora nas diversas situações escolares, é fundamental identificar a função do comportamento por ela apresentado. O ponto positivo e forte encontrado é que nas intervenções obtém-se bons resultados, embora momentâneos.

3.2.1.2 Projeto Cozinha Mágica

Este é outro “Projeto de Empreendimento” da Instituição. Segundo as informações colhidas em conversações espontâneas, em virtude do acúmulo de atividade da Coordenadora Pedagógica, que realiza a atividade com as docentes, esta é a segunda atividade da “Cozinha Mágica” neste ano. A PEA acompanha, em um trabalho colaborativo, sua execução em todas as turmas.

Tabela 7 - Roteiro do "Projeto Cozinha Mágica"

Contexto	Cozinha Laboratório
Equipamento/Técnica utilizado/a para registro	Gravação em vídeo e áudio
Agrupamento de alunos	1 Turma - 2º período - Regente de classe – Sandra
Frequência da atividade	Uma vez por mês

Período:	50 min – das 8 h às 8 h e 50 min
Quantidade de Alunos em Sala	23
ANEEs:	02 – A ² - Amália e A ³ - Beto
Tipo de atividade	Cozinha Experimental
Recurso utilizado	Ingredientes para cocada de microondas e microondas

As crianças se sentaram nos dois bancos, uma de cada lado da mesa posicionada no centro do laboratório. Como o espaço não era suficiente para as 23 crianças, foram colocadas, pelas professoras, uma mesinha e cinco cadeiras de uma das salas, onde a A² Amália se sentou. O A³ - Beto se sentou em uma cadeira na ponta da mesa, próxima ao balcão da “Cozinha Experimental”, local sugerido pela PEA.

A metade dos alunos ficou posicionada de costas para o quadro branco, de onde era conduzida toda a atividade, o que dificultou a participação destes. Não se solicitou aos alunos sentarem-se voltados para o quadro branco, o que contribuiu para a sua dispersão.

Intervenção realizada

A atividade foi conduzida pela coordenadora pedagógica, com o auxílio da regente Sandra e da PEA Fernanda, que manuseou os ingredientes.

No início, a coordenadora escreveu a receita no quadro, dando oportunidade para a participação dos alunos por meio de questionamentos. As crianças interagem aos gritos e em coro, para responder às perguntas da coordenadora pedagógica, até mesmo as que estavam de costas. Essas, apesar de não acompanharem visualmente a leitura, respondiam conforme os demais alunos. Um exemplo dessa interação está no intervalo a seguir:

16. Coord²³.: Uma lata de? [...]
17. Als: De coco!
Al: Leite condensado!
18. Coord.: Ah!!! Quem falou?
19. Als: Eu! Eu! Eu!
Al: Bruna... A Bruna...
20. Coord.: Ah!!! A Bruna.
21. Coord.: Uma lata de leite con... Fica delícia. Imagina cocada com leite condensado... Tem que te, né?
22. Al: É!
23. Coord.: E aqui, o que que será que é isso aqui? Sandra, como é que desenha melhor?

Observa-se, no intervalo 23, uma busca da coordenadora pedagógica da interação da docente. Nesse momento, enquanto tenta desenhar uma embalagem de

²³ Abreviaturas utilizadas: Coord./Coordenadora, Reg./Regente, PEA/Professora Especialista de Apoio, Als./Alunos (as), Al./Aluno (a)

coco ralado, ela percebe a agitação das crianças e encontra apoio na regente. Uma nova seqüência de diálogo:

24. Als: Batata!
 Als: Coco!
 25. Reg.: Ah... Ah!... [Risos da professora].
 26. Sandra [regente] que desenha...
 Als: Batata!
 Als: Coco! Coco! Coco! É coco!
 Als: Batata!
 Als: É coco... É coco, coco!

A regente mostra em sua mão a embalagem de coco ralado:

27. Coord.: Olha o quê que a tia Margarida quis desenhar aqui...
 28. Als: É coco!
 Cocó...Cocó...co... [aluno fazendo gracinha].
 29. Coord.: Vamos desenhar um coco aqui. É um coco!
 Alunos: Coco!!
 30. Coord.: Isso é um coco?
 31. Alunos: Coco!
 32. Reg.: Olha, vamos ler essa palavrinha! [Chamando a atenção dos alunos para se escrever 'pacote de coco'.]
 33. Coord.: Está escrito coco aqui será?
 Reg.: Que letra é essa aqui?
 34. Alunos: "P", "P"
 35. Reg.: É o "A"
 36. Alunos: "A", "A" [...]
 45. Profª: Como é que eu leio?
 46. Als: "Co"
 Als: "CO" "CO"
 Al: Baleia:!!!!
 47. Profª.: Que baleia o que, menino! [ignorando a hipótese do aluno]

Chamou a atenção a não sensibilidade das profissionais em relação ao desconforto de uma grande parcela de alunos que tinha que virar o pescoço para visualizar o quadro e acompanhar a atividade. Isso mostra a visão restrita da qualidade do trabalho pedagógico e uma prática de igual natureza. A seguir, tem-se um novo diálogo:

63. Coord.: Muito bem! Então é ralado, o coco. Não está ralado aqui dentro?!?
 Ele está ralado! Um pacote de coco ralado, e o que mais, o que é isso aqui?
 [Apontando para o desenho de uma colher].
 64. Alunos: Um pirulito!
 65. Coord.: Que desenho é esse aqui? [Apontando para o desenho].
 66. Als: Pirulito!
 Als: Colher!
 67. Coord.: Pirulito? Vamos colocar pirulito na cocada?

A despeito da variedade de elementos inseridos no diálogo sobre a receita, as respostas das crianças foram mecânicas. Era evidente que a coordenadora não conseguia mediar o processo de aprendizagem da maioria dos alunos presentes. Algumas suposições podem ser levantadas. Uma delas é o fato das profissionais envolvidas não terem planejado prevendo as responsabilidades de cada uma. Outra

suposição é a presença da pesquisadora e o fato de estar filmando a aula, o que pode ter causado constrangimento. Ainda pode ser levantada a hipótese da falta de tempo, uma vez que a atividade foi realizada em 50 min

Nesse sentido, faz-se necessário observar a organização das práticas pedagógicas, a natureza da atividade, a disposição dos alunos e o planejamento com os mesmos, estabelecendo objetivos, normas de conduta e, acima, de tudo a finalidade da atividade. Deixou-se evidente que não havia sido discutida com as crianças a realização daquela atividade. Na seqüência, mais um intervalo:

- 68. Al: Colher! Colher! Colher!
- 69. Coord.: Colher! Uma colher de sobremesa Ah, tia Fernanda, pega umas colherzinhas de sobremesa? Isso aqui é uma colher de sobremesa?
- 70. Alunos: É!!!
- 71. Coord.: Uma colher de sobremesa?

Busca-se explorar de forma colaborativa toda a receita, o que demorou 2 min e 22 seg. Em seguida, a coordenadora iniciou o manuseio dos ingredientes. O intervalo 76 explicita como foi explicado aos alunos como eles iriam duplicar a receita.

- 76. Só que olha só. Como nós somos muitas crianças, essa receita aqui não vai dar para todo mundo. Então nós vamos fazer maior um pouco. Em vez de colocar uma lata, nós vamos fazer o dobro. Mais, então, nós vamos colocar quantas latas?
- 77. PEA: Prestem atenção, crianças! Nós vamos fazer o dobro da receita. Nós vamos fazer duas receitas pra dar pra todo mundo. Quem vai querer comer cocada? [A³ - Beto balançou a cabeça em sinal de resposta negativa]. Então vamos ter que fazer mais cocada.

No intervalo 77, percebe-se a preocupação da PEA em passar as informações de forma clara e correta aos alunos. A coordenadora demonstrava muito nervosismo e preocupação, o que poderia ter levado-a a dar explicações imprecisas.

A coordenadora mostrou os ingredientes aos alunos e colocou-os na bacia. Em seguida, misturou-os. A PEA pegou a 2ª bacia e passou no centro da mesa para que os alunos visualizassem os ingredientes misturados, numa tentativa de maior participação dos mesmos.

Em seguida, foram explicados os próximos procedimentos, conforme o registro a seguir:

- 101. Coord.: Vamos usar um aparelho que tem aqui, um aparelho que tem na cozinha!
- 102. Alunos: Microondas!
- 103. Coord.: O microondas! Vamos deixar três minutinhos no microondas e aí vamos mexer mais um pouquinho...
- 104. Alunos: Três minutos?
- 105. Coord.: Deixar mais três minutinhos. Mexe. Mais três minutinhos, aí tá pronto. Então vamos.

Enquanto os alunos esperavam o tempo de cozimento no microondas, a coordenadora buscou envolvê-los cantando músicas conhecidas por eles. Todos se acalmaram e cantaram até a cocada ficar pronta.

Interação entre regente, coordenadora pedagógica e PEA

A estratégia da cozinha experimental da instituição re-significa os papéis dos profissionais de forma inovadora. Nesse caso, compartilham-se responsabilidades, o que beneficia alunos e profissionais, ao tempo em que otimiza a tão desejada “cultura compartilhada da inclusão” 24.

Interações entre os ANEEs e seus pares

Situação de interação do A³ - Beto

Na maior parte do tempo, o A³ - Beto permaneceu sentado. Deu para perceber que a atividade não o motivou. Ao contrário, ele esteve desatento a ela do início ao fim. Aparentou ser indiferente à atividade proposta. A PEA, que ficou a maior parte do tempo próxima ao aluno, a todo momento incentivava-o a participar.

Em alguns momentos, o aluno levantou-se e se dirigiu ao balcão onde se encontrava a PEA, mas evitando contato. Ela o olhava e interrogava: “Tá tudo bem?”, “Tá gostando?” “E aí? Que letrinha é essa que a tia Margarida está perguntando?” O olhar desinteressado permaneceu e ele voltou para o seu lugar. Às vezes, ia novamente lá, retornando ao seu lugar, em seguida. Evitou o contato com os pares e com as outras pessoas. Sempre numa fala individual, fazendo menção ao “Jornalismo Global”, como no seguimento:

A³ - Beto - Tararammm! Tararammm! Tararammmmm! [vinheta de entrada do
Jornal Nacional da Rede Globo] Rede Globo!

Não demonstrou, em nenhuma situação, interesse em fazer amizades. Sempre solitário.

Situações de interações de A² - Amália e seus pares

A A² - Amália acompanhou a atividade olhando, calada, para a coordenadora. Em alguns momentos se mostrou desconfortável em virtude de seu posicionamento: de costas para o quadro branco e dividindo o espaço lateral da mesa, adequado para uma cadeira, com a colega Nita.

²⁴ Termo utilizado por Sage (in Stainback & Stainback, 1999), que defende que “todos os profissionais envolvidos na instituição educacional são responsáveis pela educação de todos os alunos, independente das necessidades de aprendizagem” (p. 133).

O seguimento selecionado ilustra bem o desconforto da A² - Amália. Ele é referente ao momento da espera do cozimento da cocada no microondas.

Tabela 8 - Segmento de interação entre A² - Amália e Nita

Tempo	Comportamento da A ² - Amália	Comportamento da Nita, colega de sala	Comportamento das Professoras e dos alunos
0'23"	Puxa o casaco da colega Nita, sentada a sua esquerda.	Encontrava-se com o corpo virado para o quadro, de costas para Amália.	Os alunos estão cantando a música "Borboletinha", enquanto a coordenadora escreve no quadro o "Modo de Fazer".
0'27"	Desconsiderou a olhada de Nita.	Encarava Amália e permanece olhando-a nos olhos por alguns segundos.	PEA - Fernanda: Agora só faltam os últimos três minutos, né pessoal!?
0'28"		Virou-se para o quadro branco, acompanhando a atividade.	Coord.: Últimos três, agora dá pra gente cantar mais uma musiquinha e está pronto! Vamos cantar... Deixa eu ver... PEA: Vamos lá!
0'32"	Faz o movimento com as mãos sobre a mesa de "fazendo comidinha" (da música).	Virou-se para a mesa.	Aluno: Eu quero da Borboletinha! Todos: Borboletinha tá na cozinha fazendo chocolate para a madrinha, Poti Poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica pau pau pau, Borboletinha tá no fogão fazendo macarrão para o irmão. Poti Poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica pau pau pau...
		Deu uma leve cotovelada na A ² - Amália. Imitou o movimento de A ² - Amália.	Coord.: Aquela do maracujá... PEA: Borá falar que a borboletinha tá fazendo cocadinha
0'34"	Pára, volta e pára novamente com o movimento das mãos.	Faz movimentos iguais aos de Amália, contudo com maiores e com maior "força"	Coord.: vamos! Todos: Borboletinha tá na cozinha fazendo cocadinha para a madrinha. Poti Poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica pau pau pau.
0'40"	Continuou cantando, com entusiasmo, a música da "Borboletinha Tá na Cozinha"	Continua cantando, novamente de costas para Amália.	Reg.: Agora ela sabe fazer cocadinha né?

Chama a atenção o fato da A² - Amália não conseguir estabelecer uma relação de empatia com a colega ao lado, Nita. Para comunicar sua insatisfação referente ao tratamento que lhe é dado. Com ar de superioridade, Nita lhe dá uma cotovelada e logo após imita os seus movimentos circulares. Permanecendo indiferente à Amália.

As professoras não perceberam o desconforto de uma grande parcela dos alunos que tinham que virar o pescoço e o tronco para visualizarem o quadro e acompanharem a atividade.

Observa-se que muitas ações e pequenos imprevistos ocorrem em pequenos intervalos de tempo e, muitas vezes, não são percebidos. No entanto, coisas como descaso, desatenção em momentos importantes para as crianças pode marcar suas vidas de forma negativa. A atenção e o acompanhamento dados a cada criança é um fator de qualidade na Educação Infantil.

Avaliação da atividade

No PPP da instituição, o Projeto de Empreendimento “Cozinha Mágica” é considerado como sendo uma oportunidade de integrar diferentes áreas. Contudo, na prática isto não ocorre. A preocupação com o tempo era visível. Duas outras turmas teriam, em seguida, também, a mesma atividade. Sem dúvida, proveitoso seria se esta atividade tivesse sido planejada prevendo um tempo maior, otimizando assim, as condições para a participação ativa dos alunos. Igualmente seria de todo desejável repensar a forma de uso do espaço para que as crianças fiquem confortáveis e não dispersem a sua atenção da atividade proposta.

A rigor, não houve participação das crianças. No processo de se fazer cocada, elas foram meras observadoras. Observaram e cantaram, mas não colocaram a “mão na massa”. Nesse sentido, deu-se menos oportunidade para assimilar ou incorporar informações, conforme esclarece Paniagua e Palácios (2007), “Para que realmente incorpore [as crianças] a informação, é preciso que aquilo que está experimentando, observando, fazendo e ouvindo se associe a seus esquemas e conhecimentos prévios, isto é, que faça sentido para ela” (p. 15).

A experimentação ativa é essencial para a construção do conhecimento para as crianças dessa faixa etária. Elas necessitam atuar sobre os objetos, verificar as suas hipóteses, ver o resultado de suas ações sobre os mesmos. Igualmente precisam conversar umas com as outras, movimentarem-se. Em síntese, precisam ser sujeitos do próprio desenvolvimento

No trabalho culinário, muitos são os momentos oportunos para se apresentar e discutir os sons iniciais e finais das palavras. Entre outras, essa estratégia pode ajudar as crianças a criarem hipóteses sobre a escrita. Momentos assim necessitam ser bem conduzidos pedagogicamente, o que não pode ser confundido com meras repetições dos sons das letras, conforme observado no desenvolvimento da atividade relatada.

A cozinha pode propiciar oportunidades para se trabalhar os objetivos matemáticos em diversos níveis de desenvolvimento, como por exemplo, contagem, medidas, correspondências, reconhecimento dos números, operações matemáticas,

entre outros, o que fornece base para que mais tarde as crianças trabalhem com investigações mais formais.

Poder-se-ia, também, trabalhar assuntos relativos ao desenvolvimento social e moral, como o trabalho de papéis de gênero. A atividade mostra-se excelente para trabalhar visões constrangedoras e estereotipadas do tipo “meninas cozinham” e “homens podem ser...”, noções de independência, origem e conservação dos alimentos, informações sobre processo democrático e relações sociais como cooperação, alternância, compartilhamento e ajuda ao outro.

A proposta do projeto “Cozinha Mágica” é excelente. Contudo, sua vivência deixa a desejar. Tem suprido mais para cumprir um cronograma de atividades e de rotina pré-estabelecida. Deixando-se, assim, de aproveitar o espaço para se ampliar os horizontes das aprendizagens dos alunos pela já reconhecida associação entre o fazer e o aprender, ou, ainda, entre o pensar e o aprender, no contexto da Educação Infantil.

Logo após a aula, a pesquisadora e a PEA assistiram ao vídeo gravado durante a aula. No início, a avaliação da PEA foi negativa. Posteriormente, aspectos positivos dessa experiência foram levantados, tais como gestos, formas de centrar a atenção das crianças e outros. A partir desta análise, a PEA pôde realizar uma avaliação da prática educativa do “Projeto Cozinha Mágica” e também uma auto-avaliação de sua atuação. Foram observados os aspectos que precisam ser melhorados na execução de atividades dessa natureza. Foi um excelente e enriquecedor exercício.

3.2.1.3 Projeto Ciências em Foco

Tabela 9 - Roteiro do "Projeto Ciências em Foco"

Contexto	Sala de aula
Equipamento/Técnica utilizado (a) para registro	Gravação em áudio digital, observação participante/ DC
Agrupamento de alunos	1 Turma - 1º ano do EF - Regente de classe
Freqüência da atividade	2 vezes por semana, nas segundas e quartas-feiras.
Período:	1h – das 9h às 10h
Quantidade de Alunos em Sala	22
ANEE:	1– A ¹ - Bianca
Áreas ou conteúdo temático	Experiência com o material do “Projeto Ciência em Foco”
Recurso utilizado	Copos com água, óleo, corante líquido, sal, areia, livro didático e atividade mimeografada.

Intervenção realizada

A PEA sentou-se no grupo onde estava a A¹ - Bianca com mais duas outras crianças. A coordenadora preparou o material (fotografias 1 e 2 do anexo IV), enquanto a regente organizou os alunos em grupos, combinando-os de modo a favorecer o estímulo mútuo e a colaboração, evitando, assim, os pares explosivos e os possíveis conflitos e as relações assimétricas de dependência e superproteção. Observou-se a utilização da diversidade da turma em benefício de todos.

Foi eleito um líder para cada grupo. A regente pegou o caderno de anotações e passou a verificar quem já havia sido líder em seu grupo. Em quase todos eles, só uma criança ainda não tinha assumido essa função. Ela foi designada naquela hora. No grupo onde todas elas já haviam sido líderes, realizou-se uma votação para definir seu líder. Conforme visto, o objetivo era oportunizar a rotatividade de todos na função de líder. Este foi o critério adotado nesta seleção.

Em seguida, a regente colocou no centro de cada mesa uma bandeja com o material organizado pela orientadora, demonstrando uma sintonia entre as parceiras da execução da atividade para que se obtivesse êxito e o melhor aproveitamento das crianças na atividade proposta.

A regente, antes de começar, leu as regrinhas estabelecidas para a atividade.

- No trabalho em grupo, é pra falar baixinho [...] para não perturbar os outros grupos, nem ser perturbado.
- Ninguém vai começar a experiência sem a professora mostrar como é, e qual mistura vai se fazer primeiro.
- Não pode provar os produtos da experiência.
- É pra usa uma colher para cada produto.
- Não é pra limpar a mão na roupa. É pra usa o papel.
- No final da aula, todo mundo tem que colaborar na arrumação dos materiais com o líder e lavar as mãos.
- O líder é pra tirar os copos das bandejas e colocar na mesa. É pra deixar os outros materiais na bandeja [Trecho da fala da docente].

A regente procurou envolver todos os alunos, mesmo os que não estavam manuseando o material participaram, auxiliando-o líder na separação e utilização de cada elemento. Por se tratar de uma atividade que exige um alto grau de concentração, percebeu-se que o trabalho em equipe, orientadora pedagógica, PEA e regente funcionou perfeitamente, em sintonia.

A atividade foi realizada conjuntamente. Todos participaram. A dinâmica e a organização da experiência contribuíram para o seu excelente resultado. As crianças se mantiveram motivadas e atentas, conforme se pode constatar no intervalo a seguir:

Al.²⁵ – Tiaaaaaaa! Mario²⁶ está tirando os copos. Eu sou o líder.

Mario – Não tô não. É mentira dele.

Reg. – O combinado é que o líder vai mexer no material pra não dar confusão. Eu não quero ouvir reclamação. Todo mundo vai ser líder ou já foi. Vamos respeitar os colegas. Agora o líder vai pegar a colher, vai pegar o sal e coloca em um copo de água e vai misturar. O que aconteceu?

Als – O sal derreteu...

A água ficou salgada...

O sal sumiu...

Reg. – Muito bem! A água dissolveu o sal, e continuou branca. Então o sal mistura ou não mistura na água?

Als – Mistura! [gritando muito alto].

Reg. – Espera um pouco. Quem disse que é pra gritar? É pra responder sem gritar. A outra turma não precisa ouvir os gritos de vocês. Se continuar assim, eu vou tirar do grupo quem estiver bagunçando. Eu não sou surda. É pra responder baixinho. Combinado?

Als – Combinado! [Em tom alto].

Reg. – Mais baixo. Combinado?

Als – Combinado! [Bem baixinho].

E assim a regente conduziu a aula, realizando as misturas em um copo e solicitando aos líderes que fizessem o mesmo e aos demais alunos que observassem a experiência e respondessem o questionamento: “Mistura ou não mistura?” Após o líder realizar a mistura, “todos” pegavam o copo e o observavam se beneficiando e participando da experiência prática, cooperativamente. Observa-se, no intervalo acima, na penúltima fala da regente, uma ameaça ao aluno que estiver falando alto ou tumultuando o grupo. A questão da ameaça e da barganha é uma atitude perceptível em algumas situações de sala de aula, e que não corresponde à postura de diálogo encontrada em outras situações similares.

A PEA acompanhou todas as experiências do grupo da A¹ - Bianca levando-a a observar o ocorrido com cada uma das misturas. A A¹ - Bianca mostrou-se uma observadora atenta. Ao mesmo tempo, a PEA tinha o cuidado de explicar e nomear cada substância utilizada. A A¹ - Bianca percebia as diferenças nas misturas. Em todos os momentos, a PEA trabalhou a questão da fala da A¹ - Bianca, solicitava que nomeasse as substâncias, repetindo quantas vezes fosse necessária para que ela pronunciasse o melhor possível. Ao fim do experimento, a PEA solicitou a A¹ - Bianca que explicasse o ocorrido em cada copo, o que foi feito detalhadamente.

Ao fim do experimento, a regente distribuiu material de registro e a atividade xerografada (Anexo IV). A regente leu, juntamente com os alunos, o nome da substância e esses registravam o ocorrido. Explorou-se, também, a cor e como elas se apresentavam no copo, solicitando que colorissem conforme visualizado no copo.

²⁵ Legenda: al (aluno) Als (alunos).

²⁶ Os nomes utilizados são fictícios.

Na execução da atividade de registro do experimento, a regente disponibilizou, em cada mesa, material diversificado (canetinhas, lápis de cor fino e jumbo e giz de cera). Demonstrou respeito à diversidade ao possibilitar que cada criança escolhesse com autonomia o material de sua preferência, o que é uma dimensão que contribui para a construção da qualidade.

Interessante ainda relatar é que, ao final da execução da atividade, todos os alunos dos grupos separaram os materiais (identificando-os, classificando-os, comparando-os e quantificando-os) e o líder, após fechar os recipientes, guardou-os no armário, isso apenas com uma simples orientação da regente. Constata-se que esses hábitos, de ordem e responsabilidade, são estimulados na sala de aula diariamente.

No geral, os alunos realizaram a atividade sem nenhuma dificuldade. A A¹ - Bianca realizou a atividade com o auxílio da PEA, que cuidava para que ela observasse primeiro o experimento, escolhesse os lápis na cor das substâncias e depois fizesse o registro. Ao final, a PEA auxiliou Bianca a registrar seu nome. Para isto, foi preciso ditar as letras. A aluna sempre consegue fazer a correspondência entre o som e as letras. O método fônico é apropriado para as dificuldades da A¹ - Bianca.

Terminada a atividade, a turma organizou o material no lugar próprio, inclusive a A¹ - Bianca colaborou na organização do material de seu grupo. Em seguida, lavaram as mãos e foram para o refeitório lanchar. A PEA acompanhou A¹-Bianca e depois, como já estavam no refeitório, acompanhou A³ - Beto que veio logo em seguida, com a sua turma.

Interações estabelecidas

Os colegas de mesa também participaram da realização da atividade individual da A¹ - Bianca. Sempre solidários, ajudaram-na na escrita do nome, soletrando as letras com a PEA e aguardando que ela escrevesse. Sempre que necessário, deixavam para prosseguir com a atividade quando a A¹ - Bianca estivesse acompanhando, respeitando seu ritmo.

Ao longo da atividade, a PEA estimula a sua independência, perguntando: “E agora?”, espera A¹ - Bianca fazer sua tentativa, ajuda e permite aos colegas ajudarem dando oportunidade para ela tentar por ela mesma. Observou-se que a PEA procurou encorajá-la a reforçar as suas ações mais autônomas. Apesar de não saber ainda a ordem da escrita de seu nome, a aluna sabe grafar as letras corretamente.

A situação relatada evidenciou que a PEA está atenta para criar condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e significativa para a A¹ - Bianca. Igualmente seus colegas de mesa mostraram-se colaborativos e solidários com essa aluna. Desse modo, juntos criaram as condições para que o currículo fosse algo

acessível para a A¹ - Bianca. A PEA teve atitude positiva com os pares de A¹ - Bianca, estimulando-os a ajudarem e que a aluna ajudasse-os, cumprindo seu papel de membro do grupo.

A PEA reforçou a iniciativa dos pares em ajudá-la, reconheceu os avanços de A¹ - Bianca e, quando necessário, interveio, levando-a a pensar sobre o experimento e a atividade proposta com os seus pares. Percebe-se que a A¹ - Bianca demonstra uma auto-estima positiva e encara as atividades propostas com alegria e disposição.

Promover o respeito pelas diferenças favorece a interação entre os pares, quebra o estereótipo que uns sabem e podem mais que outros e leva a sala de aula a tornar-se comunidade de apoio mútuo, acolhedora, que respeitam a diversidade, verdadeiras comunidades inclusiva. Segundo Sapon-Shevin (in Stainback & Stainback, 1999)

Nas classes cooperativas, as crianças ajudam-se, proporcionam umas às outras ajuda nos estudos e apoio a colegas e descobrem que, trabalhando juntas, podem realizar muito mais do que trabalhando sozinhas. As crianças com diferentes potencialidades e repertório podem todas ser membros atuantes e colaboradores nos grupos, porque as habilidades e especialidades são compartilhadas (p. 299-300).

Nessa atividade, foi oportunizado a A¹ - Bianca aprender e exercitar habilidades sociais, em ciências, de comunicação, motoras, entre outras, para serem utilizadas em sua vida cotidiana e em comunidade, como respeito e colaboração.

Avaliação da intervenção

Esta aula é um exemplo de uma atividade inclusiva bem sucedida. Em sua execução, foi necessária a aplicação de vários tipos de habilidades por parte dos alunos para solucionar os problemas do experimento e promover o envolvimento colaborativo da docente, da orientadora e da PEA em função dos objetivos educacionais e do bom desenvolvimento do currículo. É notório que a equipe tem experiência em trabalhar junto.

O desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas em que os objetivos adequados de aprendizagens são individualizados e o currículo adequadamente flexibilizado, resultam do trabalho colaborativo da regente de classe e a PEA. Mostrando assim, é um diferencial dessa escola que não exemplifica aquilo ressaltado por Stainback & Stainback et al. (1999): "Alguns educadores tiveram poucas ou nenhuma experiência em organizar e adaptar um currículo de educação geral que satisfaçam as necessidades de todos os alunos" (p. 246). Nessa escola, a prática tem sido bem sucedida e de qualidade. Há um respeito às individualidades dos alunos. Contudo, isso ainda seria melhor se as ações fossem planejadas e avaliadas cotidianamente. Com certeza isso contribuiria para que os resultados fossem bem mais significativos para os ANEEs e seus pares. Enquanto estavam no refeitório acompanhando A¹ e A² a pesquisadora indagou à

PEA como ela e a regente planejavam as atividades curriculares, suas flexibilizações, as intervenções e o trabalho colaborativo na sala de aula regular. Ela respondeu:

Eu sou chamada pra acompanhar. Geralmente, essas atividades são feitas das 8 às 9 Às vezes as 10 h. Por isso não agendo atendimento individualizado nesses horários para tá disponível, né? Quando tô na sala, eu sei mais ou menos o que será feito. Se não sei muito, procuro me informar. Aí vou acompanhando os especiais [ANEEs] e sempre ajudo um ou outro e, também, gosto de andar na sala e ajudar outros grupos, pra não ficar só na mesinha do aluno que atendo, se não eles acabam querendo que eu faça as tarefas por eles, e os coleguinhas também ajudam. Nosso currículo não precisa de uma adaptação específica. A Educação Infantil trabalha com conteúdos bem apropriados. O que eu faço é ajustar algumas atividades ou como fazer a atividade dentro da condição do aluno, mas (...) pode ser que é porque não tem na escola nenhuma criança muito comprometida. (Conversa espontânea no refeitório com a PEA)

A PEA e as regentes não se encontram para pensar e planejar sobre os objetivos curriculares para uma determinada criança e como atingi-los.

As unidades curriculares são desenvolvidas a partir dos conhecimentos e das experiências respeitando-se as diferenças de estilos e ritmos de aprendizagens. As atividades foram centradas nos alunos. Eles participaram ativamente do trabalho de aprender. Foi dada a oportunidade para todos colaborarem. Em suma, percebe-se que houve apoio e incentivo para todos os alunos em seu processo de construção do conhecimento. Este é, pois, um exemplo de estímulo e respeito à diversidade, quando do desenvolvimento do currículo e, portanto, um trabalho *pedagógico de qualidade*.

3.2.2 Atuação da PEA nos Ambientes Externos

Dois foram os momentos de acompanhamento das intervenções da PEA em cooperação com as docentes em ambientes externos à sala de aula. Um deles foi quando da ida ao cinema e o outro durante a atividade livre no pátio/parque na areia. Foi escolhida a segunda atividade por conter mais elementos que contemplem os objetivos da pesquisa.

3.2.2.1 Atividade Livre no Pátio

Na rotina da instituição, há um horário para a ida ao parque com atividades livres pelo pátio. É um tempo privilegiado que favorece o desenvolvimento social e as trocas afetivas, o que nos levou a selecioná-los para analisar as interações entre a PEA, as docentes e os alunos e entre os ANEEs e seus pares.

Tabela 10 — Roteiro da "Atividade Livre no Pátio/Parque"

Contexto	Atividade livre no pátio coberto da instituição.
-----------------	--

Equipamento/Técnica utilizado (a) para registro	Gravação de vídeo e áudio. Foram filmados alguns momentos de tentativa de interação entre o A ³ - Beto e seus pares e a A ² - Amália e os pares, totalizando 25'17" (vinte e cinco minutos e dezessete segundos). Foram fotografados momentos de interação entre A ¹ - Bianca, A ² - Amália e seus pares. Observação participante/ DC
Frequência da atividade	Todos os dias, em horário estabelecido na grade de rotinas das salinhas.
Período:	50min - das 11h às 11h 50min
Quantidade de Alunos	Duas turmas - 2º período e 1º ano EF
ANEEs:	03: A ¹ - Bianca, A ² - Amália e A ³ - Beto
Áreas ou conteúdo temático	Atividade livre

Interação informal entre a PEA, as regentes e alunos e entre os ANEEs e seus Pares

Na maior parte do tempo, as duas regentes permaneceram sentadas em um banco centralizado no pátio, conversando e olhando as crianças que brincavam em pequenos grupos em locais diferentes, espalhados pelo parque de areia e pátio interno. As professoras, de vez em quando, davam uma volta pelo pátio observando as brincadeiras. O mesmo ocorreu com a PEA. Vez por outra, conversava com as duas professoras e, depois, voltava para sua sala.

Durante o momento de atividade livre, no pátio interno, houve uma grande movimentação das crianças. Foi possível observar que as docentes intervêm o mínimo. Segundo elas este deve ser um momento exclusivo dos alunos. Não percebem, assim, a importância e a necessidade de uma intervenção programada também nessa atividade. Ao contrário, este é um momento considerado mais como um tempo de descanso dos docentes do que um momento pedagógico de intervenção educativa.

Situação de Interação do A³ - Beto

O aluno tinha em suas mãos uma argola e um suporte de um brinquedo de ordenar argolas, o que, para ele, simbolizava um microfone. Colocava-o perto da boca e falava alguma vinheta dos Jornais da Rede Globo de Televisão. Andava de um lado para outro. Parava perto de algumas crianças. Olhava, observava e saía, num jogo de espectador desinteressado pelos outros, talvez emocionalmente distanciado deles. Sempre conversando sozinho e falando ao microfone, num jogo simbólico e solitário, sem importar-se com que os outros faziam. Sua fala é fluente, no entanto, além da entonação monótona, ela não passa de monólogos. O seu conteúdo vincula-se ao jornalismo global. Esse comportamento se deu ao longo dos 50 min de "Parque".

Para um trabalho pedagógico de qualidade, esse aspecto de isolamento de A³ - Beto não pode ser minimizado ou negligenciado. A implantação de um programa que o atenda em suas limitações de comunicação e interação é um desafio permanente para a PEA e para a equipe da instituição, como um todo. Não que as profissionais devam ou possam escolher e criar amizades para o A³ - Beto. Contudo, elas podem observar cada circunstância de interação e, a partir delas, criar situações que favoreçam as interações positivas e possíveis amizades entre os alunos.

De fato, segundo Bishop et al. (in Stainback & Stainback, 1999), “As habilidades para se fazer amigos podem ser ensinadas na sala de aula e reforçadas pela família, da mesma forma como são tratadas outras áreas do currículo” (p. 196). O A³ - Beto necessita do estímulo da regente, da PEA e de seus pares para, pouco a pouco, sentir-se encorajado para aprender a ser uma pessoa mais integrada e participante na turma. Esses mesmos autores discutem e propõem várias estratégias de socialização e estabelecimento de amizades (Cf. Bishop et al. in Stainback Stainback, 1999)

Situação de interações entre A¹ - Bianca e A² - Amália e A¹ - Bianca e os pares

Análise das fotografias:

No início das atividades do parque, a A¹ - Bianca se envolve com A² - Amália num processo mútuo de escolha. Brincar juntas foi opcional. Parece identificarem-se nas preferências dos brinquedos e brincadeiras. Com a saída de A² - Amália, após 20 min de brincadeiras e interações mútuas, a A¹ - Bianca buscou interagir com outro grupo (foto 2/6).

Tabela 11 - Segmento de interação – brincadeira dentro da piscina vazia

Tempo	Foto	Interação grupal
Aproximação 11'37''	2	Observa a distância, o grupo brincando.
11'37''	3	Faz gracinhas para chamar a atenção. Faz movimentos corporais, de modo metacomunicativo ²⁷ para chamar a atenção do grupo com um olhar cativante. As meninas retribuem.
11'37''	4	Posiciona-se ao final da fila, olha para a pesquisadora demonstrando satisfação. Sorri para o colega que não está na brincadeira. O mesmo se junta ao grupo. Por seis minutos brinca com o grupo de colegas, demonstrando muita satisfação.
11'43''	5	O grupo se dispersa. A ¹ - Bianca fica no centro da piscina

²⁷ A mensagem metacognitiva é de natureza ambígua e polissêmica. Os significados têm que ser interpretados. É uma dimensão relacional que fala sobre a qualidade do contexto comunicativo, o significado oculto do padrão comunicativo. Estratégias metacomunicativas convergentes: flexibilidade do espaço físico, sentar-se ao seu lado, traduzir o que é dito para o outro.

		observando. Uma menina brinca de correr na circunferência interna da Piscina. Chama as demais que haviam saído.
11'44"	6	Brincam de roda, não convidam nem o menino nem a A ¹ - Bianca, que se senta e fica observando. Permanece por algum tempo, afasta-se, não mais retornando.
11'48"	-	As docentes chamam as crianças para retornarem a sala de aula. Que começam a recolher, rapidamente os seus pertences.

A A¹ - Bianca utiliza-se de um efetivo conjunto de estratégias para estabelecer interações com seus pares. A interação em momentos de livre iniciativa das crianças, mesmo que muito rica, pode e deve ter a intervenção da PEA e das docentes, quando necessário, seja em relação aos comportamentos das crianças, seja para promover espaços para a co-construção de significados, sentimentos e comportamentos sociais necessários às relações interpessoais. Nessas interações a brincadeira tem um papel muito especial, conforme lembrado por Paniagua e Palácios (2007): "Além do papel dos adultos, a interação entre crianças é vista como um recurso importantíssimo na Educação Infantil" (p. 156), mas que em alguns casos necessita da colaboração de um adulto junto às crianças para que não se desestimulem de estarem "todas" envolvidas. É destacado pelos mesmos autores que "A soma de *microintervenções* de qualidade ao longo da vida das crianças em sala de aula ou no pátio constitui uma fonte de estimulação constante" (Ibid., p. 174).

Interação formal entre as regentes, PEA e os alunos

No momento de brincadeira no parque, houve uma discussão entre dois alunos do 2º período. No momento, a PEA estava em pé junto às duas regentes. Calmamente, pediu que os meninos viessem até ela. O incidente tratava-se de uma agressividade instrumental. Isto é uma disputa sem o propósito de machucar, chatear ou causar dor ao outro (PANIAGUA & PALÁCIOS, 2007).

Com a aproximação das duas crianças envolvidas, a PEA sentou-se no banco, ficando na altura delas. Ouviu as duas partes e perguntou quem estava errado. Um aluno disse que tinha começado, mas que não tinha sido de propósito e já havia pedido desculpas. O outro disse que o tinha perdoado. A PEA perguntou qual era o acordo da turma na hora do pátio e o que queriam fazer. Os dois responderam que não podiam brigar, nem machucar os amigos e que queriam brincar. Saíram juntos e voltaram a brincar sem brigar. O conflito não foi tratado como algo apenas inconveniente, ou acidental, pela mediação feita, de modo adequado, o ocorrido pôde ser transformado num componente da ação educativa da escola. Na hora foi possível perceber, também, que as regentes, com o olhar, aprovaram a atitude da PEA.

Na Educação Infantil, a brincadeira tem implicações para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Por meio dela, pode-se observar a expressão de muitos conflitos, bem como se pode resolver muitas tensões. Perde-se o seu significado ao se considerar a brincadeira um prêmio para depois do trabalho. Ela deve ser “uma das formas habituais de se trabalhar, porque nessa idade a brincadeira não é apenas diversão, mas também descoberta, consolidação, aprendizagem sobre coisas e relações” (PANIAGUA E PALÁCIOS, 2007, p. 77).

Falvey, Givner & Kimm (in Stainback & Stainback, 1999), ao discutirem a criação de uma comunidade de aprendizes em estabelecimentos educacionais inclusivos, destacam que o segundo passo importante nesta caminhada “é o estabelecimento de um contrato social – um acordo sobre como se comportar e que comportamentos são aceitáveis e inaceitáveis na sala de aula (...) [e nas dependências que freqüentam]” (p. 143). Salientam, também, a importância da participação dos alunos na construção desse contrato, das regras de boa convivência, como um exercício de iniciação no processo democrático e como garantia de que eles assumam a posse do contrato. Foi possível observar que esta prática já integra a cultura da escola, e se faz presente nos vários momentos e locais onde há atividades com os alunos. Isto favorece, em muito o convívio e a aceitação da diversidade. Este fator evidencia a qualidade da Educação Infantil da instituição.

Villa e Thousand (in Stainback & Stainback, 1999) argumentam que “Os alunos graduados em escolas que os capacitam a resolver ativamente os problemas relacionados ao seu próprio comportamento estarão melhor preparados para a complexidade da vida prevista para o século XXI. (...) Em suma, terão tido múltiplas oportunidades para desenvolver uma apreciação saudável diante da complexidade e da diversidade do comportamento humano” (p. 217). O posicionamento de compromisso e responsabilidade com as regras de boa convivência é para todos os alunos, sem distinção, os ANEEs são também chamados a assumirem suas responsabilidades perante o grupo.

Avaliação da atividade

A atividade ao ar livre parece prazerosa para todas as crianças, com exceção do A³ - Beto, que não interagiu, em momento algum, durante 50 min, com nenhuma criança, nem encontrou uma brincadeira coletiva que lhe agradasse. Nada estava adequado a suas necessidades.

A falta de direcionamento das atividades em relação ao A³ - Beto geralmente leva-o a se mostrar apático, a isolar-se e a realizar atividades estereotipadas. Ele evidencia a

necessidade e importância da PEA estar atenta para ajudá-lo, em sua interação e na criação de possíveis laços de amizade²⁸ com seus pares. É preciso buscar estratégias de ensino eficientes promotoras de interações saudáveis e que melhorem as habilidades interpessoais entre as crianças, com uma atenção especial ao caso do A³ - Beto. Isto é mais um desafio da PEA e das regentes. Como bem lembrado por Iverson (in Stainback & Stainback, 1999), “os relacionamentos entre os alunos representam uma área adicional que os professores precisam desenvolver nas classes inclusivas” (p. 346). Percebe-se que é dada pouca importância pedagógica a este momento de atividade livre, que, no geral, é apenas visto como um lugar e um momento de descontração para atividades motoras livres.

Interessante foi a situação dialógica criada pela PEA junto às crianças. A atitude de mediação, de busca de recursos não-agressivos, de reflexão sobre as consequências da agressividade, possibilitando maior desenvolvimento de atitudes de respeito e de colaboração uns com os outros, deixando claro que as regras de convivência respeitosa são construídas no dia-a-dia e no diálogo entre as partes, diferentemente da imposição do adulto. Foi possível observar a aceitação das regras pela atitude dos alunos, pois um, reconhecendo seu erro, mesmo sem intenção, prontamente pediu desculpas ao colega agredido.

A sensibilidade da PEA, ao apoiar e valorizar a iniciativa das crianças e ouvi-las, é um exemplo da qualidade da relação professor-aluno. Igualmente, viu-se qualidade na relação entre a PEA e as docentes. Não houve conflito algum entre elas quando a PEA teve a iniciativa da resolução do conflito existente entre duas crianças. O fato ilustra, também, a qualidade da sintonia do trabalho entre a PEA e as docentes. Não há espaços para atitudes que evoquem situações de referência a coisas como “minha turma... eu resolvo os problemas...”. Percebe-se um trabalho em equipe e harmônico tão necessário à inclusão. A propósito, vale ressaltar que o que dizem Schaffner e Buswell (in Stainback & Stainback, 1999) vai de encontro aos princípios da inclusão:

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos. Além disso, uma reforma fragmentada de reforma da escola não satisfaz inteiramente às necessidades dos alunos (p. 69).

Segundo Paniagua & Palácios (2007), “... para uma avaliação da organização desses espaços [de atividade livre], o melhor indicador é proporcionado pelo bem-estar

²⁸ Ao referirmos à amizade reportamo-nos a eventos mais simples como um cumprimento casual e rápido a relacionamentos mais complexos e duradouros. (Stainback & Stainback, 1999).

das crianças, por seu nível de atividade e pela taxa reduzida de situações de conflito. De resto, a tranquilidade ou a tensão dos adultos nesses contextos também é reveladora da adequação das condições e de seu uso” (p. 167). Do apresentado e discutido, é possível se concluir que atividades ao ar livre podem ser oportunidades para o desenvolvimento dos alunos em seus diversos aspectos. Contudo, isso requer observação sistemática e, sempre que necessário, intervenções adequadas.

No geral, percebe-se uma evolução. A instituição está se movendo, adequadamente, para uma prática inclusiva de qualidade, a despeito de suas contradições internas, reveladas pela existência de alguns resquícios de uma prática tradicional e inóspita. Essa evolução é incomensuravelmente enriquecida pelo envolvimento voluntário e ativo de todos os indivíduos que formam a coletividade da instituição e que compartilham propósitos comuns, interesses e disposição para colaborar com ações cujos benefícios extrapolam os limites espaciais da instituição.

As ações da Professora Especialista de Apoio que atua na Sala de Recursos Multifuncionais mostraram-se fundamentais e indispensáveis para a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e, principalmente, aqueles com deficiência mais e/ou menos grave.

3.2.3 Currículo

Um comentário corrente em quase todos os questionários foi que a PEA ajuda muito aos professores na adaptação das atividades propostas quando do desenvolvimento do currículo. Isso favorece, em especial no caso de algumas crianças que apresentam dificuldade de interação espontânea com os pares.

Quanto à responsabilidade que tem a PEA no desenvolvimento do currículo junto às docentes, as mesmas assim se posicionam: “Juntamente com a professora, ela [PEA] aplica a atividade planejada e, caso haja complexidade, ajuda a adequá-la.” (Questionário da coordenadora pedagógica). “O suporte na adequação curricular” (Questionário da docente Rosa), “Ajuda a dar opções de atividades para um melhor rendimento dos alunos especiais [ANEES], para adequar o currículo” (Questionário da docente Sandra)

Ao longo das observações do trabalho pedagógico da escola, viu-se que várias são as estratégias usadas para facilitar o acesso dos alunos à aprendizagem. Algumas delas estão em consonância com as propostas por Favey et al. (in Stainback & Stainback, 1999), tais como: *ajuste do ritmo* (quanto ao tempo, variação freqüente de atividade, permissão de interrupções), *mudança na organização do ambiente* (variação da disposição dos alunos: ensino coletivo em pequenos grupos, individualizado; apoio

dos colegas-pares, motivação e reforço por meio de elogios; utilização das potencialidades e interesses dos alunos) e *mudanças nos métodos* (adaptações quanto ao nível de dificuldade das atividades).

Contudo, observa-se um uso excessivo de atividades com lápis e papel, tanto nas salas de aula quanto no atendimento individualizado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais pela PEA. Haveria uma significativa melhoria da qualidade do trabalho pedagógico se houvesse uma estruturação de atividades diversificadas que seriam objeto de escolha dos alunos. Poderia trabalhar o apoio na interação social a partir do encorajamento à tutela por parte dos colegas, estruturação de atividades, que não fosse única e exclusiva a ida ao parque diariamente, para criar oportunidades de interação social.

Isso ampliaria as oportunidades de se fazer amigos, de se promover o compartilhamento e negociações. Essas e outras sugestões de estratégias que poderiam ser utilizadas pela PEA e pelas docentes da instituição com tais finalidades são apresentadas por Stainback & Stainback, 1999.

Em síntese, adaptações curriculares e modificações didáticas significativas são realizadas na escola, mas permanecem os desafios para a PEA e as regentes de conseguir proporcionar uma participação ativa dos ANEEs na rotina diária das salas. Isso vai muito além daquelas atividades em que haja um trabalho cooperativo entre a PEA e as regentes. A cooperação precisa ser algo vivenciado por todos.

3.2.4 Considerações sobre a Segunda Seção de Análise – Atuação da PEA nas Turmas Regulares e nos Ambientes Externos em Cooperação com as Docentes

Há uma variação no grau de intervenção do serviço especializado com relação a cada turma e a cada ANEE, dependendo da complexidade da necessidade do aluno e do grau de confiabilidade do docente.

É perceptível a preocupação da Professora Especialista de Apoio e das regentes em dar significado educacional à participação dos ANEEs no grupo a que pertencem por meio de uma atuação colaborativa nas atividades desenvolvidas em sala de aula, porém, há necessidade de intervenções programadas para as atividades desenvolvidas em ambientes externos à sala de aula, como pátio interno, parquinho de areia e outros.

A presença da especialista nas salas de aula da instituição é bem freqüente e valorizada. Isto é considerado um diferencial da qualidade da escola por todos os profissionais da instituição. Isto foi evidenciado no depoimento de uma regente:

[...] pra mim, é ótimo trabalhar com ela [PEA]. Eu não consigo saber tudo, como lidar com a Bianca [A¹]. Ela [PEA] muitas vezes me mostra o caminho, como trabalhar ela [ANEE]. A gente não tem muita formação para lidar com os alunos especiais e, com ela [PEA], a gente tem aprendido muito. Quando ela [PEA] não sabe, diz “vamos tentar fazer assim?” e a gente tenta, né? E sempre dá certo. (Depoimento surgido em uma conversa espontânea na sala dos professores em momento de coordenação)

As regentes enfrentam, com consciência, as dificuldades que surgem com a presença dos ANEEs. A PEA atua como co-professora e é um dos adultos de referência das crianças, não só dos ANEEs como dos demais, pois a mesma se preocupa em criar vínculos afetivos enquanto atua nas salas, não se limitando ao atendimento único e exclusivo dos ANEEs.

Várias foram as atividades realizadas em sala de aula num trabalho cooperativo que evidenciaram o desenvolvimento de unidades curriculares com intencionalidades inclusivas. Quatro delas foram analisadas. Na atividade de Ciências em Foco, por exemplo, foram gravados alguns comentários da regente e da supervisora relativos à opinião delas sobre a participação colaborativa entre elas e sobre a participação dos alunos. A regente declarou:

Esse é um projeto novo, que está sendo colocado em todas as escolas. Nós ainda tamos começando, por isso é que a supervisora tá ajudando. É muita coisa nova, sabe? A gente tem que fazer muita coisa. Preparar o material (...), relatórios, *vê o que cada menino tá fazendo*, fazer os trabalhos do livro, colar com os alunos. É muita coisa. *Mais é muito bom*. Os meninos adoram, né? *Eles gostam de vê o material novo, de mexer*, só que, às vezes, fica uma bagunça, eles falam muito, mas *aprendem*, né. A Fernanda [PEA] ajuda a Bianca [A¹], que participa com os meninos da mesinha, toda vez ela tem que ajuda, né? Assim a coisa anda (...), a gente não fica tão preocupada, *todos aproveitam muito* né? [grifo nosso] (depoimento da docente logo após a aula, no refeitório)

O trabalho cooperativo permite que o currículo e a transmissão/construção de conhecimento sejam desenvolvidos com atividades desafiadoras para todos, envolvendo o pensar ativo dos alunos e a exploração de materiais disponíveis e não apenas o responder mecanicamente perguntas elaboradas pela professora e sem sentido ou aulas expositivas.

Quando o serviço de apoio especializado intervém, diretamente, com os alunos em sala de aula, conseguem-se adaptações ou mudanças significativas na postura pedagógica das regentes e da escola. Isto diz respeito, em particular, àquelas atividades curriculares nas quais os ANEEs puderam acompanhá-las junto aos colegas, garantido uma maior contextualização e maiores possibilidades de generalizações de aprendizagem, evitando-se, também, o excesso de deslocamento dos ANEEs. Neste sentido, tem-se uma maior qualidade de trabalho desenvolvido junto às crianças, visto que a dinâmica do Apoio Pedagógico Especializado se reflita positivamente, não só nos

ANEEs, mas também chegue a outras crianças que dele necessitem. Esse apoio se dá de forma mais constante e direta, *em lócus*, junto ao professor regente.

Em síntese, as intervenções realizadas pela PEA, em cooperação com as regentes nas salas de aulas e ambientes externos, são estratégias simples e estão baseadas em seu bom senso, em sua sensibilidade criadora e em sua capacidade técnica²⁹. Muitos são os avanços encontrados, mas ainda existem percalços. Algumas melhoras são necessárias, principalmente em relação ao atendimento do A³ - Beto e da A* - Nora. Mas as profissionais demonstraram abertura para que elas venham a ocorrer. Talvez um maior conhecimento das dimensões da qualidade de trabalho pedagógico no contexto da Educação Infantil trouxesse mais estímulo e criatividade para a sua aplicação na prática.

3.3 TERCEIRA SEÇÃO - ATENDIMENTOS REALIZADOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Para facilitar a compreensão da análise, optou-se por apresentar esta seção em subseções, na seguinte ordem: Atendimento Individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais, Planejamento das Intervenções Realizadas pela PEA, Ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais e Considerações sobre “A Terceira Seção de Análise”.

3.3.1 Atendimento Individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais

A primeira subseção é apresentada contemplando os sujeitos, os ANEEs e os procedimentos por eles recebidos por intermédio da ação pedagógica da PEA na Sala de Recursos Multifuncionais individualmente e em interação com seus pares. O roteiro a ser seguido é o seguinte: Dados do sujeito, Equipamento e Técnica utilizados para o registro, Período (intervalo em horas), Áreas ou conteúdo temático da atividade, Intervenção Realizada, Interação entre PEA e os ANEEs e Avaliação da atividade, podendo ser acrescentado ou suprimido um dos passos.

As informações apresentadas referentes aos ANEEs foram obtidas numa apreciação dos *Relatórios Psicopedagógicos, Relatório Descritivo e Individual de Acompanhamento Semestral* e outros documentos contidos no dossiê dos alunos, bem como nas entrevistas, questionários e conversas espontâneas com as docentes e a PEA.

²⁹ Cf. RIOS, 2006, para compreensão das dimensões técnica e estética apresentadas pela PEA

As informações relacionadas ao contexto familiar dos alunos foram fornecidas pela PEA e pelas regentes, não se realizando, assim, grandes considerações a esse respeito.

3.3.1.1 A¹ - Bianca

Bianca entrou no ano 2008 na instituição. Veio transferida. Tem diagnóstico de Síndrome de Down. A aluna tem seis anos de idade e está numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Apresenta deficiência intelectual. Para Bianca, a escola tem sido um ambiente favorecedor para o seu desenvolvimento. A PEA dedica-se ao seu atendimento e realiza, na maioria das vezes, ações sistemáticas para atender suas necessidades, como centrar atividades nas aprendizagens mais funcionais e fomentar atividades mais a seu nível.

A sua deficiência faz com que a A¹ - Bianca apresente um desenvolvimento atípico das habilidades da linguagem oral. Em consequência, tem dificuldades para aprender e utilizar a linguagem escrita. Com frequência, ela usa símbolos não-apoiados para expressar sua opinião, indicar as suas preferências e para se comunicar. Isto é uma atitude inadequada, uma vez que ela tem todas as possibilidades de desenvolver uma linguagem oral para se comunicar com os pares e adultos.

A PEA e a regente da sala se diferenciam quanto ao empenho para entender a A¹ - Bianca. Em certas situações, sua fala é pouco inteligível. A PEA, em alguns momentos, buscou ativamente a comunicação, apoiando-se no contexto e estimulando a fala de Bianca. Sempre que necessário, faz correções indiretas em relação à sua comunicação. Isso não se configura como uma censura, mas proporciona modelo adequado, no momento preciso. Isso supõe um enriquecimento contínuo e apropriado para as necessidades da A¹ - Bianca.

Já a regente, na maioria das vezes, mostrou se apoiar na compreensão dos pares da A¹ - Bianca e que a compreende com facilidade, talvez em virtude dos seus pares se adiantarem no papel de interlocutores. Contudo, isso não significa uma ausência de intervenção de sua parte. Pelo contrário, ela se dá de forma completa e correta, estimulando o desenvolvimento lingüístico da aluna. Ficou evidente que a aluna realmente necessita de acompanhamento fonoaudiológico. Nas palavras da PEA:

Ela deixa muito a desejar em relação à turma. Quando entrou no início do ano estava no nível pré-silábico. De lá pra cá, evoluiu muito. Ela não tem um bom desenvolvimento da fala, o que dificulta sua comunicação com as professoras e os colegas, né? Eu venho trabalhando nesse sentido, da leitura e da escrita, né? Bianca já reconhece as letras do nome, do pré-nome né? Com ajuda, até escreve. Sempre que a professora precisa, eu vou até a sala de aula para acompanhar sua atividade, né? (Entrevista semi-estruturada 1)

Bianca, apesar de sua necessidade, não recebe nenhum tipo de atendimento fora o que a escola propicia. Segundo a PEA:

No início do ano, cobrei da mãe, mas ela é meio desligada. Acha que vamos resolver todos os problemas. Não se esforça muito com a filha. É claro que fazemos o que podemos, mas uma fono é essencial para seu desenvolvimento. Outros atendimentos ela podia ter, mas, se nem a fono a mãe se esforça, imagina se ela vai querer fazer outras coisas, como uma hipo, ou levar ela pra natação, como a família de A² - Amália faz. (entrevista semi-estruturada 1)

A PEA tem consciência da necessidade de fazer parcerias entre a escola e outros profissionais no trabalho com os ANEEs. Tais parcerias são destacadas por Peterson (in Stainback & Stainback, 1999), ao discutir a aprendizagem nas escolas inclusivas. “Devem ser feitas parcerias com organizações comunitárias, tais como universidades, hospitais, empresas e com membros comunitários de todos os tipos para trabalharem cooperativamente com as escolas, estimulando a aprendizagem dos alunos” (p. 314). O que a PEA poderia fazer é sugerir isto à família, uma vez que ela já detectou a falta de iniciativa da mesma. Em muitas ocasiões, o que falta é um pequeno estímulo.

Ainda com relação às parcerias o mesmo autor salienta que “A busca dessas conexões aumenta os recursos da aprendizagem, reduz o isolamento da escola e torna a aprendizagem real para todos os alunos.” (Ibid., p. 314)

O aqui sugerido foi proposto à PEA que anotou no caderno para falar com a mãe daquela aluna sobre o atendimento já solicitado. Disse ela: “Vou conversar com a mãe pra saber do atendimento da fono. Se a gente não cobra (...), eles não tão nem aí. A gente tem que fazer tudo e não é bem assim, né?” (Entrevista semi-estruturada com a PEA)

Segundo a PEA, a sua relação com os pais da A¹ - Bianca é complexa, carregada de expectativas e um pouco pessimista. Já com relação à família da A² - Amália, há uma certa afinidade. A forma dela referir-se a um e a outro caso revela de certa forma um envolvimento emocional com a família da A² - Amália. Tal tendenciosidade compromete seu profissionalismo. É preciso que a PEA se inspire em Paniagua e Palácios (2007) :

Para que a relação com a família funcione, é preciso que haja uma certa empatia, uma capacidade de se colocar no lugar do outro e de entender suas razões. Além disso, é necessário que se estabeleça uma interação fluida, com um tratamento que seja agradável para as duas partes, na qual se compartilhem conteúdos pertinentes. Ao mesmo tempo o educador ou professor deve situar-se a uma distância profissional adequada das famílias. (p. 223)

Se há uma possível negligência por parte dos pais da A¹ - Bianca, o melhor seria que a PEA se aproximasse dessa família, buscasse entendê-la e, ao mesmo tempo, expresse as necessidades da sua filha A¹ - Bianca bem como deixasse claras as

responsabilidades da família com o máximo de cautela, evitando criar bloqueios de comunicação.

Atendimento individualizado da A¹ - Bianca na Sala de Recursos Multifuncionais

Atividade 1

Equipamento/Técnica utilizado (a): Gravação em áudio-digital e anotações no DC

Período: 50min, das 9h às 9h e 50min

Áreas ou conteúdo temático da atividade: Leitura e Escrita

Intervenção realizada – descrição da atividade

A PEA pegou na Pasta Dossiê da A¹ - Bianca, que fica em um armário de aço, fichas móveis com as letras de seu nome. A seguir pediu que ela montasse o seu nome.

1. PEA - Bianca vamos montar seu nome? [A¹- Bianca: olhou... pensou... não respondeu, mas começou a mexer nas fichas.]
2. PEA – Vamos A¹!?

Em seguida, ela começou a soletrar as letras. Então, a aluna foi pegando as letras mencionadas pela PEA e montando o seu nome. As fichas eram compostas só das letras do pré-nome da A¹- Bianca. Mesmo assim, ela demorou a identificá-las e colocá-las em ordem. Parecia desanimada. A atividade não a motivava.

Em seguida, a PEA deu-lhe lápis de cor e outra folha de papel.

61. PEA – o que você quer desenhar?
62. A¹ - Pchiiipchiii...
63. PEA – Então vamos desenhar.
A¹ - Desenhou uma casa, jardim, flores e coloriu.
65. PEA – Agora vamos escrever seu nome no seu desenho. Vamos, A¹...

A PEA foi soletrando as letras e mostrando-as. Pegando-as, a A¹ - Bianca copiou-as. A PEA ia dizendo como era feito a escrita.

67. PEA – “R” Olha o “R”, o “R” da Raquel: pauzinho...barriguinha e perninha... um tracinho... uma barriguinha e puxa a perninha.... vamos A¹...

E assim se deu com todas as letras. O diálogo transcrito a seguir, tende a ser o mesmo em situações semelhantes, quando do acompanhamento da PEA sobre a escrita de seu nome. Em algumas situações, muda apenas a palavra referência. Por exemplo, na escrita da letra “T”, foi dito “T” de Tatu ou “T” de “Tânia”.

69. PEA – Agora o “T. “T” de quê? [A aluna não respondeu. Ficou olhando a PEA] De Tatu...
70. PEA – Um pauzinho... Agora um tracinho... Um tracinho.... [A¹ coloca o dedo na boca... Balança a cabeça... Pensa... Olha para a sala... E escreve o “T”e repete...].
72. A¹ - “Teeeeee...”

73. PEA – Aí o “T”! [com tom de elogio].
 74. PEA – Agora o l... e o pingo do l...?? [foi solicitado colocar o pingo no l maiúsculo. A¹ faz uma bolinha grudada no l, fica parecendo mais uma cabeça. Se todas as letras são em caixa alta por que o “l” é representado minúsculo?
 76. PEA – Agora o “A”. Como é o “A”? Sobe...

Ao final já estava na hora do lanche da sua turma. A PEA acompanhou-a até o refeitório. A pesquisadora acompanhou. A PEA permaneceu até o final, passando a acompanhar a A² - Amália e a lanchar com as alunas.

Avaliação da atividade

A A¹ - Bianca, ao sair da sua sala, parecia bem animada. Mas, ao chegar à Sala de Recursos Multifuncionais, com a atividade proposta, desanimou, como se quisesse fazer outra coisa.

A atividade desenvolvida teve por objetivo a aprendizagem da escrita do pré-nome por meio da memorização e domínio da escrita. O foco foi o ensino, o que pensamos não ser adequado e que vem de encontro com o pensamento de Paniagua e Palácios (2007):

A atividade infantil sobre os objetos e em diferentes situações é um meio privilegiado de aquisição de conhecimento [...]. Os que estão na idade da Educação Infantil aprendem fundamentalmente por meio de sua ação direta sobre os objetos e de sua participação direta em situações. Portanto, o que convém a essas crianças é um contexto rico em objetos, situações, experiências e relações, muito mais que atividades de lápis e papel, que não devem ser descartadas, mas que não podem ser o centro organizador do programa de atividades. (p. 54).

O fato nos leva a considerar, mais detalhadamente, a concepção de infância que se tem. É possível que haja uma forte influência da visão da criança como ser em déficit, objeto passivo e um mero receptáculo de uma ação de ensino, de forma descontextualizada. A demais, o trabalho proposto parece embasar-se numa concepção de infância homogênea, uma vez que este tipo de atividade é, habitualmente, utilizado nas classes regulares, quando se prioriza o ensino da escrita e da leitura e se esquece do processo educativo e da criança como um todo.

Atividade 2

Período: das 9h às 10h

Áreas ou conteúdo temático da atividade: habilidades de vida diária e habilidades pessoais/sociais

Participantes: A PEA atendeu simultaneamente a A¹ - Bianca, a A² - Amália, A³ - Beto e uma criança do sexo masculino da sala da Amália.

Equipamento/Técnica utilizado: foram realizados registros no DC e Observação Participante

Intervenção realizada

A PEA, ao chegar com as crianças, fez uma rodinha, sentando-se todos no chão. Explorou os brinquedos de casinha que estavam organizados representando os cômodos da casa. Em seguida, liberou-os para brincar.

Nessa atividade, a PEA propôs a simulação de uma atividade de vida cotidiana familiar centralizada no desenvolvimento de competências nas áreas de habilidades de vida diária e habilidades pessoais/sociais. As crianças brincaram livremente. A PEA, observando-as, fez algumas inferências pontuais. As crianças montaram uma casa e ambientes de trabalho para cada uma. Todas configuraram como adultos. Uma era o pai, a outra a mãe e a outra criança a tia. A filha era a boneca.

Avaliação da atividade

Em se tratando de Educação Infantil, a brincadeira dentro da escola, em uma sala de aula ou numa Sala de Recursos Multifuncionais, contempla bem as necessidades e possibilidades dos alunos dessa faixa etária e, bem conduzida, como foi nesse caso, pode ser considerada como uma iniciativa individual de se trabalhar alguns dos princípios da aprendizagem comunitária como estratégia para se desenvolver o currículo, tornando-se uma ferramenta importantíssima para uma Educação Infantil, o que vem ao encontro com a afirmativa de Paniagua & Palácios (op. cit.): “A brincadeira é outro meio privilegiado de acesso ao conhecimento. Por meio da brincadeira explora-se, descobre-se, experimenta-se, compreende-se, consolida-se.” (p. 54).

Segundo Peterson, (in Stainback & Stainback, 1999), as simulações em sala de aula são estratégias que proporcionam aos alunos oportunidades de desenvolverem habilidades funcionais e são oportunas para os ANEEs. O autor defende a prática de simulações de atividades comunitárias dentro e fora da instituição escolar como práticas significativas para todos os alunos.

O eixo dominante da atividade foi o afetivo. As crianças estabeleceram uma relação afetiva – de tipo familiar, de cuidado e de responsabilidade, entre outras. A atividade propiciou aos alunos representarem, de forma mais significativa, as suas percepções sobre modelos de relações sociais, bem como a desenvolverem maior senso de colaboração. Para os ANEEs, foi extremamente importante, pois foram alcançados alguns objetivos relevantes tais como reduzir o seu isolamento propiciando-lhes espaço, tempo e atividades de relacionamento com os pares e, ainda, estimulou a cooperação e o

estabelecimento de relações que necessitam fazer com as Atividades de Vida Diárias (AVDs), que foram contempladas por algumas atividades sugeridas, como dar banho na filha (boneca), fazer a comidinha, ir para o trabalho (pai e mãe), fazerem a faxina (pai e mãe) e fazerem a higiene após as refeições.

As alunas A¹ – Bianca e A² – Amália apresentam ter muita afinidade. O nível de diálogo entre as duas e sua colega é muito bom. A² – Amália, a mais nova do grupo, representou a mãe e liderou a brincadeira, determinou o papel de Beto como de pai, que aceitou passivamente, mas esquivando-se do contato e de participação.

Em suma, foi uma atividade simples e que propiciou espaço para o desenvolvimento de habilidades comunitárias, habilidades domésticas, de comunicação e desenvolveu o estímulo à amizade.

Considerações sobre o atendimento individualizado A¹ - Bianca

A maioria das atividades propostas pela PEA no atendimento individualizado à A¹ - Bianca não se diferenciava das atividades realizadas em sala de aula pela professora regente. Quase todas eram uma continuidade da proposta em sala de aula. Apenas um atendimento foi diferenciado. Trata-se do último relato, “Simulação da Vida Cotidiana”. O trabalho da PEA, no atendimento individualizado à A¹ - Bianca está muito enraizado em atividades de escrita, eixo organizador de sua prática pedagógica, com alta proporção de atividades com o uso de lápis e papel, exploração de jogos de mesa, produção de desenho, atividades muitas vezes incompatíveis com a necessidade de movimento e de brincadeira da aluna. Sousa (1998) faz uma crítica quanto ao excesso deste tipo de atividade em sala de aula regular da Educação Infantil:

[...] Não é que esta atividade deva ser excluída da Educação Infantil. Mas seu uso freqüente, pode, entre outros, transmitir à criança a idéia inadequada de que a sua aprendizagem depende sempre de alguma iniciativa ou dos recursos fornecidos pelo professor ou professora.

Por outro lado, não entendo que esta seja uma tarefa das mais motivadoras ou significativas para as crianças, sintonizada com os seus desejos, interesses ou necessidades. Tarefas como estas podem, inclusive, dificultar ou impedir o diálogo e a comunicação mais livre entre as crianças e delas com o professor ou professora e vice-versa. Diálogo este tão necessário ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança e à própria “alimentação” e avaliação da prática pedagógica do professor.(p. 10 e 11)

Ao que tudo indica, essa postura está relacionada ao fato da A¹ - Bianca ser da turma de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, o que gera certo stress quanto à alfabetização das crianças dessa turma, levando a PEA a sentir-se responsável por tal desenvoltura. Nas palavras da PEA:

Com a A¹ - Bianca eu trabalho muito a escrita. Ela tá no 1º ano. É muita responsabilidade. Ano que vem ela vai pra escola classe. Lá não é brincadeira não. A gente tem que puxar o que der aqui. Eu faço o que posso, mas ela vai

devagar. Aí a gente acompanha. Tem que estimular muito, né? (Entrevista semi-estruturada 1)

No geral, é dedicado maior tempo aos aspectos da motricidade fina e, em menor intensidade, à linguagem, sendo que ambos são tratados, na maioria das vezes, em função do desenvolvimento da leitura e da escrita. Conforme se pôde constatar no acompanhamento da atividade realizada na sala de aula “Projeto Ciências em Foco” e dos atendimentos individualizados.

3.3.1.2 A² - Amália

Nas palavras da PEA:

Amália é aluna da turma de 5 anos e tem Síndrome de Down. Ela já é bem mais esperta que A¹, né? Ela tá numa turma de 2º Período, mas já reconhece o alfabeto, escreve o nome, faz contagem, fala bem melhor que A¹. Ela faz equoterapia, vai à fono... É outro caso, né? Aí a gente vê a diferença entre uma criança que tem atendimento extra, fora da escola e uma que fica só por conta da escola. Tem coisas que não temos formação pra dar atendimento, né? E sem falar na dedicação da família. Você vai ver. Ela é uma gracinha (entrevista semi-estruturada 1).

Conforme afirmado pela PEA e constatado nas observações participantes e na apreciação dos documentos do dossiê da A² - Amália, ela realmente é uma criança bem desenvolvida em vários aspectos. É extrovertida, quando chega à instituição educacional beija todos da escola que estão à sua frente e vai para a sala sozinha.

É fato que A² - Amália recebe tratamento diferenciado e protetor por parte da PEA. No contexto mais amplo, é perceptível o carinho que muitos profissionais da instituição têm pela A² - Amália. Sua meiguice e doçura conquistaram a simpatia de muitos.

Atendimento individualizado da A² - Amália na Sala de Recursos Multifuncionais

Em virtude do atendimento individualizado pela PEA à A² - Amália ser às quintas-feira, para não quebrar o acordado quanto aos dias de permanência na instituição, a observação participativa junto de seu atendimento deu-se apenas uma vez, quando foi solicitada à PEA a participação da pesquisadora.

Período: das 9h às 9h 30min

Equipamento utilizado: Registro no DC

Áreas ou conteúdo temático da atividade: Literatura

Interação entre a PEA e a ANEE

Tão logo entrou na sala com a PEA, a A² - Amália foi acomodando-se em seu colo, o que foi consentido. No momento da realização da atividade, ela sentou-se em uma das cadeiras.

A PEA é muito carinhosa com a aluna. Passa as mãos em seus cabelos, faz brincadeiras, chama-a de “Meu bem”. Em suas palavras: “Né, meu bem?” O clima estabelecido foi excelente. Contudo, em alguns momentos, havia certo exagero de proteção. A PEA precisou acompanhá-la ao banheiro. Lá orientou-a sobre como deveria limpar-se.

Intervenção realizada

Tendo a aluna acomodada em seu colo, a PEA contou-lhe a história “Chapeuzinho Vermelho”, utilizando-se de um fantoche que de um lado era a Vovó, virando-se a touca da cabeça, tinha-se Chapeuzinho Vermelho. Do outro lado tinha-se o Lobo Mal. A A² - Amália ria o tempo todo. Demonstrava muita satisfação.

A história foi explorada de forma muito criativa. A PEA cantou em algumas das cenas, pediu para a A² - Amália cantar junto, fez gestos, referências a locais, perigos, cores, tempo, entre muitos outros.

Em seguida, a PEA entregou um quebra-cabeça de 30 peças com a cena em que, Chapeuzinho Vermelho festejava com a Vovó e sua mãe o final feliz da história. A A² - Amália não demorou para montá-lo.

Em seguida, pediu à aluna que explorasse a figura. Na seqüência, solicitou-a que contasse o que estava acontecendo naquela cena. A aluna criou um final com uma festa na casa da Vovó. Depois, a PEA levou-a, novamente, ao banheiro e para a sala de aula, onde iria lanchar com seus pares.

Avaliação da atividade

A atividade foi muito prazerosa. A PEA narrou a história de uma forma diferente e motivadora. A aluna divertiu-se com o fantoche.

No que se refere ao quebra-cabeça, ficou evidente que ele estava muito fácil para a Amália, apesar de ter 30 peças. O que de um lado mostrou sua desenvoltura e, de outro, que ela já pode ter desafios maiores.

Foi trabalhada a linguagem oral da A² - Amália, principalmente para interagir com seus pares e os adultos. Apesar do pouco tempo, 30 minutos, a atividade foi muito proveitosa. Vários foram os aspectos trabalhados, como noção de tempo, espaço, acontecimento, causa e efeito, linguagem oral, entre outros. Tudo num clima lúdico.

Considerações sobre o atendimento individualizado à A² - Amália

O atendimento recebido pela A² - Amália da PEA é variado. Às quintas-feiras recebe atendimento individualizado. Diariamente vai à Sala de Recursos Multifuncionais para receber ajudas nas “Atividades de Vida Diária (AVDs)”. A PEA vai à sua sala, todos os dias, saber se ela necessita de ajuda nas atividades. A PEA acompanha diariamente as duas, A¹ - Bianca e A² - Amália, na hora do lanche. Segundo a PEA:

[...] E na hora do lanche estou sempre com a sala verde que lancha às 10h e com a sala vermelha que lancha às 10 e 20. Aproveito para fazer meu lanche com as crianças. Elas gostam que a gente lanche com elas, muitas comidas que eles não gostavam passaram a comer porque vê a gente comendo, né? Eles gostam daquilo que a gente gosta, por isso é importante comer com eles. Ela engasga [se referindo a A² - Amália] muito com algumas comidas, por isso acompanho, né? No começo, ela não comia sozinha. Hoje ela já coloca a comidinha na boca, eu só acompanho. No mais, ela está super bem (Entrevista semi-estruturada 2).

A hora do lanche não é útil apenas para alimentar as crianças ou para a ensinarem hábitos saudáveis. Percebe-se que é, também, um momento para a comunicação, motricidade fina, como educação do hábito de autonomia das ANEEs com proposição educativa. A PEA busca respostas adequadas e aproveita as diversas oportunidades para trabalhar a auto-estima das crianças.

É um trabalho que aproxima mente e corpo. Uma atenção integral à criança, vista segundo a perspectiva de Paniágua e Palácios (2007) que afirmam “A atenção integral às necessidades dos pequenos passa por considerar como educativos todos os momentos, desde que a criança atravessa a porta de manhã até sair por ela.” (p. 27). Tais ações da PEA indicam um trabalho de qualidade no atendimento às necessidades da criança na Educação Infantil.

3.3.1.3 A³ - Beto

O A³ - Beto é aluno da turma de 4/5 anos, a mesma que a A² - Amália. No seu relatório psicopedagógico, consta como hipótese diagnóstica a nomenclatura “Condutas Típicas”. A Equipe de Apoio à Aprendizagem (EAA), responsável por essa avaliação, sugere “continuação do diagnóstico com uma psicóloga e psiquiatra, atendimento pela Sala de Recursos Multifuncionais e redução de turma, uma turma de integração inversa”.

Quando questionada sobre a incoerência entre a orientação do referido relatório de acomodar o aluno numa turma de integração inversa e ele estar em uma turma regular completa, a PEA explicou:

A secretaria não autorizou a redução. Quando chegamos no início do ano letivo, eles tinham juntado as turmas, né? No fim do ano passado, eu tinha feito a estratégia de matrícula para ele ficar em uma turma de Integração Inversa e A²

em outra. Mas você sabe, né? Eles fazem como querem. É por isso que temos apenas três turmas no matutino, todas sem redução e uma no vespertino, eles juntaram os alunos e fecharam uma turma de manhã e só temos uma turma de 6 anos à tarde com um aluno de Condutas Típicas. É complicada a situação (entrevista semi-estruturada 1 com a PEA).

Esse é um fato comum no atendimento aos ANEEs, o que compromete muito a qualidade da educação oferecida à criança. Nem sempre o que é sugerido pelos profissionais envolvidos no diagnóstico tem possibilidade de ser atendido quando da realização das matrículas. Menos ainda em casos como o referido, onde o diagnóstico ainda não é conclusivo.

No que se refere à necessária continuidade da avaliação do A³ - Beto, para que se possa melhorar o seu atendimento, conforme as suas necessidades específicas, isso parece bem pouco provável. Ao ser questionada sobre o prosseguimento de seu diagnóstico, a PEA assim se expressou:

Eu acho que não. Vou chamar os pais para conversar. Com as mudanças feitas na Equipe de Apoio, acho difícil eles estarem atendendo. No início do ano elas estiveram aqui e pegaram uma cópia de todos os relatórios, mas ficou só nisso. A única aluna que sei estar sendo acompanhada é a A* - Nora, aluna do 1º período encaminhada este ano para diagnóstico. Vou entrar em contato com a Amanda³⁰ para ver se ela sabe como está o atendimento dele. (entrevista semi-estruturada 1)

Em seguida, ela fez anotações no caderno para entrar em contato com a família do A³ - Beto. É consenso, entre os profissionais da educação, que a relação com as famílias é um elemento essencial numa Educação Infantil de qualidade. Essa relação deve ser tanto mais estreita quanto menor a criança ou ainda por suas necessidades especiais. Mas o que se observa é que, em geral, a relação família-escola é escassa e frágil. Há uma fragilidade na prática educativa da PEA em tais relações. Se assim não fosse, à época da pesquisa, já no final do primeiro semestre, tal fato não ocorreria.

Das observações feitas tanto na turma do A³ - Beto quanto na atividade livre no pátio/parque e ainda pelas informações dadas pela PEA sobre seu comportamento nesse primeiro semestre de 2008, somadas às várias características nele presentes, supõe-se que ele apresenta a Síndrome de Asperger. Essa é, também, a hipótese da EAA. A pesquisadora levou um vídeo sobre essa Síndrome, de aproximadamente 30 min, junto com material complementar: “Síndrome de Asperger - O Critério de Gillberg e Gillberg” e “Síndrome de Asperger – CID-10”, os quais foram analisados junto com a PEA. Após a projeção, a PEA demonstrou maior empenho para contatar a família e cobrar a continuidade do diagnóstico. Nas palavras da PEA:

³⁰ Coordenadora do Núcleo de Coordenação do Ensino Especial da Regional do Plano Piloto/Cruzeiro.

É, Rose, tem tudo a ver. Como tenho que falar com a família pra ver a continuidade do diagnóstico, vou mostrar pra eles a importância de fazer logo o diagnóstico, né? É (...) também porque, se eles não fecharem o diagnóstico com os exames médicos, eu não vou conseguir redução de turma para ele no ano que vem. Você sabe como são as coisas né!? [Se referindo à redução de turma que já vem sendo sugerida desde 2007 e que o aluno não é contemplado por não ter seu diagnóstico fechado e com laudos médicos] (entrevista semi-estruturada 1).

Nesse encontro, foi sugerido à PEA que, levando em conta que a EAA da SEE/DF está passando por uma reestruturação, afetando o andamento dos diagnósticos, ela deveria orientar a família a dar continuidade aos procedimentos necessários por outras vias, caso a família tivesse condições financeiras, como a Casa do Ceará, devido ao preço acessível das consultas, por oferecerem psicólogos, psiquiatras e, quando necessário, encaminham as crianças a locais conveniados para realizarem os exames a preços baixos. A reação da PEA foi positiva: “Me dá o telefone. Quando falar com eles, vou sugerir. Eles têm condições financeiras. O pai e a mãe trabalham. Acho que eles têm dois filhos. Vou ver. Vou ligar agora mesmo. Vamos tomar um café?” (entrevista semi-estruturada 1)

O telefone e o endereço da Casa do Ceará foram anotados no seu caderno, no mesmo local que anotara para entrar em contato com aquela família, quando o assunto entrou em pauta pela primeira vez. Passados 4 dias, a PEA ainda não havia falado com a família do aluno. Com certeza não haveria tamanha morosidade se ela percebesse melhor o quanto poderia melhorar a qualidade do seu atendimento ao aluno conhecendo mais a fundo as suas necessidades específicas. No dia desse segundo encontro quando ela pôde entender um pouco mais sobre a “Síndrome de Asperger”, ligou para os pais e agendou uma reunião.

Andamento do caso de A³:

- No dia 17/06/2008, os pais do A³ - Beto vieram conversar com a PEA. Concordaram em dar continuidade ao diagnóstico do filho na Casa do Ceará.
- No dia 26/06/2008, a PEA me relatou ter recebido a visita da psicóloga que está atendendo o A³ - Beto na Casa do Ceará. Ela o observou durante uns 30 min em sala de aula e conversou com a professora regente e com a PEA. A PEA demonstrou muita satisfação com o andamento do atendimento do A³ - Beto.

O episódio relatado evidencia que não basta a formação inicial. Todos os profissionais da educação, a PEA incluída, necessitam de formação continuada. Precisam ler, estudar, refletir e se atualizarem continuamente, sem o que a qualidade do

desempenho profissional fica comprometida. Em especial, no atendimento dos ANEEs, principalmente no que diz respeito às questões do diagnóstico.

Atendimento individualizado do A³ - Beto na Sala de Recursos Multifuncionais

A PEA, ao ser questionada sobre o planejamento das atividades desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais com os ANEEs, informou: “Eu faço aquilo que acho que vai chamar a atenção dele. Como eu disse, né? Ele já está alfabetizado, ele não dá trabalho. Muitas vezes ajudo ele a terminar o trabalhinho da sala.” (Entrevista semi-estruturada 1)

Atividade 1

Período: 50 min – das 9h às 9h 50min

Áreas ou conteúdo temático da atividade: Jogo pega-varetas, com eixo predominante na área cognitiva, orientado ao desenvolvimento de habilidades lógicas e lingüísticas.

Equipamento/Técnica utilizado/a para o registro: Gravação em áudio digital e anotações no Protocolo de Observação

Intervenção realizada

O atendimento começou com a PEA propondo jogar com o A³ - Beto. A PEA pegou na estante de jogos a latinha com as varetas e perguntou ao A³.

1. PEA – Beto, você sabe para que servem essas varinhas? Você já viu este joguinho?
2. A³ - Não. Eu não quero jogar. Quero fazer uma TV.
3. PEA – Tudo bem. Você pode fazer uma TV com as varinhas, mas só se prometer que depois vamos jogar! Tudo bem? Depois a gente joga?
4. A³ - Depois... Depois... (Transcrição da gravação digital)

A PEA deixou o A³ - Beto brincar com as varinhas. A PEA e a pesquisadora ficaram observando o aluno A³ - Beto, que fez uma TV e, com algumas varetas, imitava um microfone. Manteve uma conversa egocêntrica, por um período de aproximadamente 15 min O assunto eram notícias e vinhetas de Jornais da Rede Globo. Passado esse tempo, a PEA perguntou se agora poderiam jogar. Beto concordou e sentou-se à mesa.

5. PEA – O jogo é assim: nós vamos tirar a sorte para ver a ordem dos jogadores. Vamos tirar par ou ímpar. Você sabe tirar par ou ímpar?
6. A³ – Eu sei... Eu quero par.
7. PEA - Então eu quero ímpar. Vamos lá, cada um esconde a mão debaixo da mesa e quando a gente falar “par ou ímpar” mostra a mão. Tá bom?
8. A³ – Tá bom!
9. A³ e PEA – - “Par ou ímpar?”
10. PEA – Vamos contar quantos dedos tem. Conta você.
11. A³ – Um, dois, três, quatro cinco, seis sete, oito nove. Quem ganhou?
12. PEA – Olha a gente começa a ver pelo ímpar, um é ímpar, ele está sozinho, então dois é par, três é ímpar, quatro é par, cinco é ímpar, seis é par, sete é ímpar, oito é par e nove é ímpar. Quem ganhou?

13. A³ – Eu ganhei!
14. PEA – Não você disse que queria “Par”, então nove é ímpar. Quem ganhou?
15. A³ – Você ganhou. [em tom de voz muito triste, sem querer admitir não ser o primeiro].
16. PEA – Sim então eu começo. Agora é assim. Se eu começo, você joga as varetas. Você segura as varetas desse jeito (mostra como se faz) e solta na mesa. Eu tenho que tirar uma varinha sem balançar as outras, tá? Se eu conseguir tirar uma, eu repito, vou repetindo até balançar outra varinha sem ser aquela que eu quero pegar. Você entendeu?
17. A³ – Eu vou pegar as varinhas depois de você?!?
18. PEA – Isso! Você pega depois de mim. Ganha aquele que tiver mais varinhas quando acabar o jogo. (Transcrição da gravação digital)

A PEA pegou a primeira varinha. Ao tentar pegar a segunda, balançaram várias, facilitando as próximas jogadas. Nos intervalos acima, verificam-se diversas intervenções objetivando trabalhar conteúdos do currículo. Isto é, na seqüência – intervalo 6, regras do jogo e habilidade social; do intervalo 6 ao 12, noção de par e ímpar, contagem, seqüência numérica; no intervalo 15, respeito às regras pré estabelecidas e habilidade social – existência de parceiros; intervalo 16 início e 17 noção de antes e depois. É perceptível a intenção da PEA de utilizar o jogo na construção do conhecimento e como elemento motivador no processo de ensino e aprendizagem e para a formação de atitudes sociais, tais como respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal.

Na seqüência abaixo, em vários intervalos, percebe-se o trabalho com conceitos matemáticas bem avançados.

21. A¹. – Eu pego a preta. [cores]
22. PEA – Olha, tem vareta livre na mesa.
23. A³ – Agora eu vou pegar a vermelha. [cores]
24. PEA – Hum... Preste atenção antes de pegar. Pegue as que não estão encostadas em nenhuma outra. Assim você não perde. [concentração e atenção]
25. A³ – Mais uma vermelha. A amarela tá facinho. Vô pegar a outra vermelha. Oba! Eu peguei 3 vezes a vermelha. Vô pegar mais uma amarela. [cores, noção de adição]
26. PEA – Cuidado... Peque bem devagarzinho para não esbarrar nas outras...
27. Varias varetas se mexeram. A³ ficou inquieto.
28. PEA – Agora é minha vez. Olha que bom. Quantas varinhas você pegou? Olha pra tia Fernanda. Eu vou jogar. [nesse momento, A³ – Beto se dispersou. A PEA conseguiu sua atenção. Beto apresenta dificuldades em aceitar perder, dar a vez ao parceiro]
29. A³ – Eu peguei 5 varinhas. [quantidade, relação quantidade/número]
30. PEA – E eu peguei quantas?
31. A³ – Pegou só uma.
32. PEA – Quantas você pegou a mais? Conta quantas você pegou a mais! [Noção de adição e subtração]
33. A³ – Eu peguei 5.
34. PEA – Você pegou 5 e eu peguei 1. Quantas você tem a mais que eu? [noção de mais e menos]
35. A³ – Eu pequei 3 vermelha, uma preta e uma amarela. [classificação, seriação]
36. PEA – Eu tenho uma vermelha. Quantas você tem de diferente das minhas? [diferentes, quantidade, mais e menos]

37. A³ – Eu tenho 3 vermelha e uma preta e uma amarela. Uma vermelha é igual a sua. [quantidade, seriação, classificação, igual]
38. PEA – Então, quantas você tem a mais que a tia Fernanda? [mais e menos]
39. A³ – 2 vermelhas e uma preta e uma amarela.
40. PEA – Quantas varinhas são 2 vermelhas e uma preta e uma amarela?
41. A³ – 4.
42. PEA – Isso! Você tem quatro a mais que a tia Fernanda. (Transcrição da gravação digital)

Durante toda a partida, a PEA se esforçou para manter a atenção do aluno, que se dispersava com facilidade. Foi necessário muito estímulo para finalizar o jogo, o que foi antecipado pela PEA ao perceber o aluno já desinteressando. Mas ainda trabalhou algumas questões de AVDs, conforme mostrado nos intervalos abaixo:

58. PEA – Agora é minha vez. Eu te esperei. Só tem mais 6 varinhas. Vamos ver quem pega mais.
59. A PEA pegou 2 varinhas deixando as demais desimpedidas. A³ pegou as demais com facilidade.
60. PEA – Vamos contar para vê quem tem mais?
61. PEA – Eu tenho uma, duas, três, quatro, cinco, seis e sete. Eu tenho sete e você tem quantas. Conta pra tia Fernanda.
62. A³ - Eu tenho... Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze. Eu tenho treze.
63. PEA – Quem tem mais, eu ou você?
64. A³ - Eu tenho mais. Olha! (apontando para os mantinhos), eu ganhei.
65. PEA – Quantas você tem a mais que a tia Fernanda?
66. PEA – Vamos ver? Tira sete varinhas das suas (foi falando e ajudando A³ a retirar a quantidade). Quantas você tem a mais? Olha pra estas que sobraram.
67. A³ - Seis.
68. PEA – Isso. Você tem seis a mais. Você pegou treze varinhas e a tia Fernanda pegou sete. Você pegou seis a mais. Parabéns! Você ganhou o jogo. (Transcrição da gravação digital)

A PEA abraçou e beijou A³ - Beto, que demonstrou certa aversão ao contato físico. Não teve nenhuma expressão facial de satisfação por ter ganhado no jogo. Percebe-se uma falta de reciprocidade social ou emocional por parte de Beto.

70. PEA – Agora guarda na latinha que já está na hora de ir pra sala. (Transcrição da gravação digital)

A³ - Beto guardou as varetas e foi para a sala. A³ mostrou-se com talentos para organização, pois guardou as varetas seqüenciadas e organizou a prateleira ao colocar a caixa em seu lugar.

Avaliação da atividade

O pega-varetas mostrou-se um recurso que propiciou o desenvolvimento de estruturas endógenas necessárias à realização das operações de multiplicação e divisão, o desenvolvimento de habilidades motoras, o desenvolvimento moral e a socialização. O jogo de regra pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social.

A maneira como a PEA mediou a atividade de jogo, as intervenções realizadas durante a partida com certeza contribuíram para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, pois teve a possibilidade de construir conhecimentos matemáticos a partir da prática do jogar e dos conhecimentos sistematizados. Nesse caso específico, o mais importante foi ter proporcionado alguns momentos de interação entre o aluno e a PEA, o que é difícil em se tratando desse aluno.

3.3.1.4 A* - Nora

A* - Nora tem 4 anos, está matriculada numa turma de 1º Período e é o seu primeiro ano de escolarização. De acordo com a PEA:

Ela é osso duro de roer. Dá trabalho pra todo mundo na escola. A professora não consegue dar aula sozinha com ela. Ela não tem atenção. A monitora fica o tempo todo no 1º período ajudando a professora. Foi o jeito que a gente encontrou de trabalhar com ela. Hoje a Supervisora está fazendo alguns testes com ela. Ela é meio hiperativa. [Mostrando a sala ao lado onde se encontrava a Supervisora Pedagógica e A*].(Entrevista semi-estruturada 1)

A rotulação de “Hiperatividade” e de “Déficit de Atenção” não é neutra e sem conseqüências. De certa forma, reflete uma crença comum em escolas inclusivas: pouco a escola pode fazer por crianças assim. É preciso considerar que a atenção é um processo sujeito à maturação, à estimulação e ao desenvolvimento e que, nos primeiros anos de vida das crianças, a capacidade de se concentrar se manifesta aos poucos. Respostas educativas de qualidade, para esses casos, devem combinar observação cuidadosa, afeto e aproximação positiva da criança por meio de comportamentos capazes de valorizar os êxitos, demonstrar carinho e outros.

Hitzing (in Stainback & Stainback, 1999) sugere que a busca da compreensão das causas de comportamentos destrutivos, perigosos, de risco e/ou desafiadores são essenciais para que se possa indicar um programa escolar de qualidade e que inclua todos os alunos. Para ele “Embora tenha havido um progresso significativo na inclusão de grupos minoritários, incluindo alunos com deficiências importantes, nos programas de escolas públicas, há uma longa história de expulsão e exclusão dos alunos devido ao seu comportamento destrutivo, perigoso ou de alguma forma desafiador.” (p. 354) Ainda segundo este autor, a forma como os profissionais vêem, pensam e falam dessas crianças vai determinar como se estruturam o problema, definem objetivos, escolhem os procedimentos e definem o sucesso do aluno.

Consoante Iverson (in Stainback & Stainback, 1999), na atualidade, a diversidade em sala de aula e as exigências por parte das diferentes necessidades dos educandos são grandes e muitos são os problemas enfrentados pela instituição educacional

relacionados à disciplina em geral. Isso, também, vem exigindo cada vez mais conhecimento dos regentes de classe, mediadores e professores especialistas.

A visão e sentimento negativos sobre aquela aluna e o pouco entendimento que parece se ter sobre o seu processo de desenvolvimento, podem vir a ser fatores impeditores do desenvolvimento, pela criança, de uma imagem positiva de si mesma que pode levá-la a uma sensação de incompetência e de fracasso, já nos seus primeiros anos de vida. Outras posturas poderiam estar sendo adotadas para um trabalho pedagógico de qualidade em busca de respostas positivas para a A* - Nora.

Ainda segundo Iverson (op. cit.), para que se aumente o interesse dos alunos e, conseqüentemente, reduza os comportamentos indesejados, as aulas precisam ser planejadas levando-se em consideração o conhecimento prévio, os interesses e o domínio da orientação dos alunos evitando que se sintam fracassados. Esse é um ponto importante a ser tratado na escola de Educação Infantil com relação a todos os alunos, pois o sentimento de fracasso pode ser experimentado já nessa faixa etária e suas conseqüências podem vir a acompanhar o aluno em sua trajetória estudantil. Melhor e mais fácil é evitar o sentimento de fracasso que intervir quando ele já for aceito pelo aluno.

Atendimento individualizado da A* - Nora na Sala de Recursos Multifuncionais

A aluna A* - Nora não recebe atendimento individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais. Segundo a PEA:

Fico por perto, mas, como ela está sendo atendida pela Equipe, a Coordenadora e a Supervisora estão acompanhando o caso com a professora. Ajudo na sala de aula quando me chamam. Ela não está na minha lista de atendimento, mas a acompanho. (Entrevista semi-estruturada 1).

Um destes momentos em que a PEA foi chamada para acompanhar a A* - Nora foi o relatado na seção 3.2.1.1, “Projeto Ler Pra Crescer”. Foi um atendimento esporádico, porém de qualidade para a aluna. O fato da A* - Nora estar em diagnóstico não justifica o não atendimento sistemático da PEA, visto que sua presença na instituição supõe a sondagem, o encaminhamento e acompanhamento dos alunos para a Equipe de Apoio e Aprendizagem da SEE/DF.

3.3.2 O Planejamento das Intervenções realizadas pela PEA

Os professores da Instituição cumprem uma jornada de 40 horas semanais, sendo 25 horas em regência de classe e 15 horas destinadas à coordenação. A PEA também tem jornada de 40 horas semanais, mas é diferenciada das demais. São 16 horas

semanais em atendimento ao turno matutino e 16 horas em atendimento ao turno vespertino. Ficando 4 horas semanais para coordenação e 4 horas para realização de cursos. No entanto, como no turno vespertino há apenas uma turma, e com 1 (um) aluno em diagnóstico, a PEA dedica a maior parte do tempo na coordenação com as docentes. Ela participa de todas as atividades programadas, como estudos, planejamento, reuniões, e outros.

Neste período de permanência da pesquisadora na instituição, foi possível sua participação em três coordenações. Duas delas a PEA e as regentes estavam preenchendo o documento “Adaptações Curriculares”, constituído de três partes: “Adequações Curriculares não Significativas – de pequeno porte”, “Adequações Curriculares Significativas – de grande porte” e “Comentários e Sugestões”.

Foram dois dias de discussão intensa. A PEA havia recebido orientações de como trabalhar o documento no curso que estava freqüentando na EAPE.

As adequações curriculares são realizadas quando se faz necessário adequar o currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos. Não se caracterizando um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, com possibilidades de alteração, ampliação, para que atenda a todos os educandos.

As docentes seguiram as orientações da PEA. Poucas alterações foram sugeridas ao currículo dos ANEEs. As alterações mais significativas foram sugeridas em função da A¹ - Bianca, que tem necessidades diferentes de seus pares do 1º Ano do Ensino Fundamental. Nesta programação, uma das ações que ficou estabelecida foi à intensificação do apoio da PEA no atendimento em sala de aula à aluna.

Nesta programação, foram levados em consideração o cotidiano da escola, as necessidades e capacidades dos alunos e as possibilidades da PEA.

Na terceira coordenação presenciada, a PEA, a orientadora pedagógica, a supervisora pedagógica e as docentes estavam planejando a festa junina. A PEA teve participação dinâmica no planejamento da atividade, na qual se discutiu inclusive a sua participação nas turmas em colaboração com as docentes.

Em relação ao planejamento das ações pedagógicas de atendimento individualizado, a PEA faz um roteiro do que vai trabalhar com cada criança na semana.

Em suas palavras:

Eu planejo, geralmente na segunda à tarde. Chego cheia de idéias. Parece que é o melhor dia. Eu to melhor. Ai eu penso em como foi a outra semana [se referindo a semana anterior] e penso no que a criança está precisando de mais urgente. Ai eu escrevo no meu caderno. As idéias vão vindo e eu vou escrevendo. Durante a semana, também, eu tenho outras idéias, ai eu venho no meu caderno e escrevo para não esquecer. (Entrevista semi-estruturada 2)

A PEA não tem um planejamento de médio a longo prazo para o atendimento individualizado. Conforme disse, faz-se apenas um roteiro do que será realizado na semana. A PEA necessita sistematizar melhor as suas ações. Segundo Favey et al. (in Stainback & Stainback, 1999):

Deve ser criado para cada aluno um plano de trabalho organizado, que possa implementar e individualizar o ensino do currículo explícito e não explícito. [...] Criar comunidades de aprendizes e individualizar a instrução e o currículo são dois dos três elementos essenciais para a criação de turmas inclusivas. O terceiro elemento é o planejamento diário sistemático, que deve ser cooperativamente desenvolvido para garantir um ensino inclusivo. (p. 161)

Se as ações mediadas pela PEA têm o objetivo de atender sistematicamente cada aluno em suas necessidades e potencialidades, um roteiro de aula é insuficiente para dar conta de todos os aspectos do que se pretende atingir. Acredita-se que o planejamento é um importante instrumento de reflexão e registro da prática pedagógica, que permite ao educador sistematizar sua prática. Tendo isso em mente, entende-se que é de suma importância que a PEA elabore seu plano para a execução das atividades, visando promover um currículo que atenda às diferentes necessidades de cada aluno. Nesse sentido, seu trabalho necessita evoluir, antes que possa ser considerado de qualidade. Mas como se viu, tem havido evoluções.

Relativo à sua participação nas práticas pedagógicas em cooperação com as docentes, que é muito freqüente, ela planeja, quando solicitada, em conjunto com as mesmas, fato que fica evidenciado por suas palavras:

[...] nas salinhas eu já sei, pois eu **vejo** elas planejando à tarde. **Eu sei** o cronograma dos projetos e na hora da atividade aí eu entro e acompanho a atividade. Com a professora da tarde é a mesma coisa. **Eu sei** o que **ela tá planejando**. Às vezes eu ajudo, né? Quando ela pede. Aí eu entro na salinha, nas horas que precisa. (entrevista semi-estruturada 2 – grifo nosso)

A PEA não tem um registro próprio da evolução de cada aluno que sirva de instrumento norteador de seu planejamento.

Quando chega no fim do semestre, aí eu ajudo as professoras no que elas precisam. Não é cobrado da Sala de Recursos um relatório de desenvolvimento de cada aluno. Se eles pedirem eu apresento o que é feito com as professoras. Afinal, a gente faz junto. Eu ajudo, pois elas têm dúvidas no que podem escrever. É difícil, né? Você sabe. Tem que escolher as palavras, os pais lêem e são muito sensíveis, né? (entrevista semi-estruturada 2)

Evidencia-se que “o Relatório de Acompanhamento Semestral” é feito para cumprir um papel burocrático e para que os pais, na data da reunião pedagógica, possam ter um documento com uma síntese das possíveis evoluções das crianças, o que não é adequado, pois compromete a qualidade do trabalho pedagógico da escola, compromete o desenvolvimento e aprendizagem da criança e, principalmente, sua atuação no atendimento aos ANEEs e às demais crianças.

3.3.3 Ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais

A Sala de Recursos Multifuncionais é um ambiente adaptado muito pequeno. Mais parece uma sala da professora que uma sala para alunos. Nela se tem uma mesa redonda de reuniões, quatro cadeiras de adulto, um armário de aço tipo arquivo suspenso, uma estante de madeira onde a PEA guarda os jogos, brinquedos e livros.

O atendimento individualizado é realizado na mesa de reuniões, totalmente inapropriada para o tamanho das crianças da Educação Infantil.

Nas paredes ficam expostas algumas atividades realizadas pelas crianças e fichas com o alfabeto escritas em caixa-alta, todas afixadas no alto. Não se tem um mural apropriado para a exposição das produções dos alunos, nem se tem a preocupação em expô-las numa altura adequada, de fácil visualização para as crianças.

A despeito dos limites da estrutura física da Sala de Recursos Multifuncionais, a PEA busca usá-la criativamente. Isso, contudo, não justifica a falta de uma programação de médio e curto prazo, para adequá-la para atender crianças de 4 e 5 anos de idade. A situação é assim percebida pela PEA: “A gente não tem expectativa em mudar. Foi difícil conseguir este espaço, né? Tá melhor que antes [se referindo à época que não se tinha uma sala reservada]. Eu tô satisfeita com o espaço.” (entrevista semi-estruturada 2). Ela, aparentemente, está satisfeita em ter o espaço. Não o visualizou como sendo para a criança.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, o mobiliário, os materiais e os equipamentos devem ser organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis. O espaço deve ser mobiliado e estar disposto de modo que estimule a criança. Daí a necessidade de um espaço desafiador. Uma Educação Infantil de qualidade não pode deixar de lado a importância da organização de todos os seus espaços. Esse aspecto, assim como os demais, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, já que ajuda no desenvolvimento de suas potencialidades na medida que propõe, entre outras coisas, novas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou afetivas.

3.3.4 Considerações sobre a Terceira Seção de Análise – Atendimento Individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais

Embora alguns atendimentos individualizados ainda utilizem métodos rotineiros e padronizados de ensino e de aprendizagem, em atividades de lápis e papel, percebe-se

que, na sua maioria, o enfoque é a criança, seu prazer na realização das atividades propostas. Uma das possibilidades de trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais para fugir a um tradicional lápis e papel seria a proposta de um trabalho pedagógico de oficinas. Essa sugestão foi dada à PEA.

Em muitas situações, o currículo é flexibilizado, adaptado e usado para desafiar a criança a desenvolver-se, dentro de suas potencialidades e habilidades, como no caso do jogo de varetas realizado com A³ – Beto e no atendimento dado à A¹ – Bianca e à A² – Amália em conjunto com outras duas crianças que brincaram de casinha na Sala de Recursos Multifuncionais. Isso não significa que é dada mais importância às experiências sociais e menos importância à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades. Percebe-se uma preocupação da PEA em melhorar os resultados alcançados com os ANEEs em seu desenvolvimento integral.

O atendimento da PEA por não ter um planejamento de médio e longo prazo para cada aluno em alguns de seus atendimentos, principalmente relativos à A¹ – Bianca, tinha um caráter de continuidade da atividade de sala de aula. Essa prática de atividade nem sempre era produtiva. Na maioria dos encontros dessa natureza percebia-se apenas uma ocupação do tempo da criança.

Numa primeira avaliação, poder-se-ia considerar que esse tipo de trabalho traduz uma concepção de prática educativa que diverge daquilo que não atende aos princípios de uma educação integral e de qualidade, conforme visto em Carmo (2001): *“Uma Roupa Nova em um Corpo Velho”*. Mas, no conjunto de todo atendimento realizado pela PEA, são notórios os avanços que se tem tido rumo a um novo fazer pedagógico.

Tratando-se do processo de aprendizagem, a PEA busca, na maioria dos atendimentos individualizados, adaptar as atividades pedagógicas à realidade de cada ANEE, atendendo, dessa forma, à diversidade apresentada por eles, suas áreas de interesse e suas necessidades imediatas e futuras.

Um estudo mais aprofundado relativo aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos ANEEs no contexto da Escola de Educação Infantil Regular poderia ter sido realizado, mas fugiria aos objetivos propostos e demandaria outro tipo de análise. Mas torna-se relevante destacar que o atendimento especializado da PEA tem como fundamento básico a preocupação com este aspecto. Isso remete ao explicitado por Sousa (1998), a qual afirma que todo trabalho de qualidade deve estar pautado na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do educando.

É compreensível que as mudanças não ocorrem num mesmo espaço de tempo em sua totalidade. Na análise não se pode desconsiderar os esforços despendidos para

se atender os diversos estilos de aprendizagens, a visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno em sua singularidade e a individualização dos objetivos específicos da aprendizagem curricular, ainda que os objetivos básicos permaneçam, na sua maioria, os mesmos para todos os alunos. Em suma, ao examinar ponderadamente o tratamento em torno do currículo e da prática pedagógica na construção de uma escola inclusiva encontraram-se avanços.

A PEA, ao ser questionada sobre sua satisfação em relação à prática pedagógica como Professora Especialista de Apoio, demonstrou satisfação e uma postura de reflexão e comprometimento em relação aos ANEEs.

Percebe-se, no atendimento da PEA uma proposição realista em relação a um ensino realmente integral dos ANEEs. Ela tem demonstrado interesse pelo bem-estar das crianças, sensibilidade em relação a sua integração social, mas isso não leva a concluir que as crianças sejam tratadas de forma equilibrada.

Dentre as ações e práticas pedagógicas que a PEA exerce no dia-a-dia da instituição de Educação Infantil sintetizadas nas três seções analisadas, pode-se afirmar que sua atuação profissional de apoio especializado na Sala de Recursos Multifuncionais é fator que corrobora para que se promova uma Educação Infantil de Qualidade tendo como princípio uma escola democrática e aberta a “*todos os alunos*”. Quando se diz “*todos*”, refere-se a uma escola em que os ANEEs são atendidos com igualdade de direitos e respeitados em sua diversidade e peculiaridades como cidadãos de uma dada comunidade.

Os docentes que atuam com os ANEEs e mantêm estreita relação com a PEA expressam, claramente, a importância desse atendimento. Todos os questionários destacaram a importância do serviço de apoio especializado para o aluno, para os docentes e na preparação da instituição como um todo numa perspectiva inclusiva. Ela Serve, também de vínculo entre a escola, a família, a Equipe de Apoio a Aprendizagem e os demais profissionais envolvidos com os ANEEs e seus atendimentos extra-escolares.

A experiência mostrou que o trabalho de um PEA é desafiante e, ao mesmo tempo, cheio de problemas, tensões, desafios e sucessos. Tais características exigem do profissional uma busca constante por obter e aprofundar conhecimento, aprender algumas habilidades, manter relacionamentos mutuamente proveitosos, desenvolver potenciais³¹ e acima de tudo determinação quanto aos objetivos a que se propõem. O

³¹ O desenvolvimento de potencial não se limita ao desenvolvimento pessoal. Potencial que segundo Pearpoint é “fundamentado no compromisso de desenvolver habilidades de servir às pessoas” (in Stainback & Stainback, 1999, p. 106)

trabalho de atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais exigiu da PEA, também, superação de obstáculos pessoais.

Após este período de estudo, de busca de informações e de contatos interessante, foi fortalecida a convicção de que a inclusão educacional é possível para todos os alunos, com a necessária qualidade.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o entendimento de inclusão está associado à Mantoan (2004 e 2007) e a Stainback & Stainback (1999) que a concebem como um processo em que todas as pessoas, independente de ter ou não alguma deficiência, tenham acesso imediato e irrestrito aos diversos espaços da sociedade, sendo um destes a instituição de educação. Isto está coerente com as premissas básicas da Declaração de Salamanca, documento oficial do Congresso sobre “Necessidades Educativas Especias” que ocorreu na Espanha, em 1994, a qual prevê, numa perspectiva conceitual transformadora, um ensino que reconhece e aceita as diversidades humanas. “As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 1994).

Neste sentido, a instituição de Educação Infantil necessita, antes de tudo, ser um espaço social que acolhe as diferenças de forma a proporcionar, de maneira intencional, planejada e sistemática, uma educação de qualidade para todo educando da comunidade na qual ela está inserida e que dela necessite, pois a inclusão educacional é um direito previsto pela Lei Maior do país e outras, sendo respaldada por tratados internacionais.

O foco desse estudo foi analisar e discutir o trabalho pedagógico prestado pelo Professor Especialista de Apoio (PEA) que atua na Sala de Recursos Multifuncionais na perspectivada de construção de uma Educação Infantil de Qualidade. Nesse processo, buscou-se mostrar que a reflexão acerca da inclusão e da sua prática efetiva pressupõe considerações a respeito da criança, de políticas públicas mais amplas, do sistema escolar, do tipo de ensino e de serviços que se tem oferecido nos diversos níveis da educação, o que inclui a formação dos profissionais da Educação Infantil.

O âmbito da escola

A instituição faz parte de uma nova geração de escolas inclusivas que buscam desenvolver ambientes educacionais de qualidade. Nessa escola, foi possível identificar o envolvimento da PEA, dos professores regentes, da direção, da equipe de coordenação e dos funcionários auxiliares na construção de um trabalho cooperativo e de apoio mútuo para garantir que todos os alunos sejam plenamente incluídos na escola. Encontrou-se práticas bem sucedidas de Educação Infantil inclusiva bem como necessidades de melhorias.

No geral, é possível concluir que, nesta escola, a presença da PEA cria uma possibilidade de superação do modelo da tradicional Educação Especial para um modelo de inclusão total e de qualidade. Contudo, melhorias diversas precisam ser implementadas para melhor adaptação da Sala de Recursos Multifuncionais a fim de melhor atender as crianças, a formação continuada da PEA e da equipe de professores como um todo. Os 8 anos de trabalho na área da inclusão têm contribuído para que a instituição, cada vez mais, dê importância aos serviços educacionais prestados às famílias e aos ANEEs de forma a reconhecer e respeitar suas diversidades e potencialidades. Valorizam, nesta escola, atitudes colaborativas, de sensibilidade ao outro e de valorização da diversidade humana.

O trabalho de equipe tem sido fundamental para que a PEA e seus colegas descubram maneiras de ampliar o entendimento e o conhecimento sobre novas maneiras de pensar, fazer e ser na educação. A prática disso, no entanto, tem sido um pouco contraditória. Tende-se ao tratamento homogêneo, visto que se busca o maior “controle” do comportamento das crianças. Pouco se entende da criança e de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

É cónito que as práticas inclusivas demandam professores capacitados e competentes para melhor atendimento das diversas necessidades especiais dos alunos. Isto, contudo, não pode invalidar ou adiar o processo da inclusão escolar no sentido de se esperar uma situação ideal para que a inclusão aconteça. Há que se ter uma visão de contexto e de processo. A experiência da instituição pesquisada revelou que há, sim, situações em que os professores se sentem despreparados para lidar com certas deficiências, mas isso não deve ser um fator impeditivo para que esse ou aquele aluno ali esteja. Pelo contrário, isto é um apelo objetivo à formação continuada dos profissionais da educação capazes de promover uma honesta reflexão sobre suas concepções e práticas pedagógicas, as quais devem se ajustar às demandas dos alunos que se diversificam a cada ano letivo. Falar em formação continuada é pensar em cursos, em supervisões de serviço, em apoios e trocas de informações entre os profissionais envolvidos e, ainda, não esquecer o papel da reflexão e da pesquisa sobre a própria prática do professor pesquisador.

Muito ainda se tem a fazer para poder considerá-la uma escola de alto padrão de qualidade. Mas isso está em processo. Tem potencial para isso, seja pelo interesse e envolvimento de todos os seus membros, ou a sua maioria, em contribuir para que as mudanças necessárias venham a ocorrer, seja pela consciência que cada um tem de seu papel na construção de uma Educação Infantil de qualidade para todos. E como ocorre

em qualquer novo serviço, sua proficiência requer tempo e investimento. Há muito que caminhar.

Atuação da PEA nas turmas regulares de ensino em parceria com as docentes

O atendimento realizado pela Professora Especialista de Apoio que atende na Sala de Recursos Multifuncionais mostrou ser uma rica possibilidade de contribuição na transformação da escola. Isso se refere à dimensão pedagógica, cultural, social, humana e, em especial, ao que diz respeito à diversidade humana. Esses elementos integram o esperado para uma escola de todos, para todos, desde a Educação Infantil.

O atendimento individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais

As principais atribuições da PEA na instituição referiam-se ao atendimento individualizado dos ANEEs diversificando-se as diversas atividades da instituição e em conformidade com a necessidade de cada aluno, estando de acordo com os pressupostos de Favey et al. (in Stainback & Stainback, 1999): “O apoio individual pode variar envolvendo variações periódicas do aluno, ajuda contínua para realizar uma atividade específica (p. ex., ajudar no cuidado pessoal de um aluno no banheiro, apoio contínuo em todas as atividades” (p. 155). Este apoio se diversifica entre o atendimento colaborativo com as docentes em sala de aula, o monitoramento dos ANEEs dentro da instituição, a assistência para a resolução de problemas e a identificação de necessidades e consultoria, em alguns casos. Pouco se percebeu de seu envolvimento quanto à avaliação do progresso dos ANEEs.

No que se refere ao atendimento especializado realizado individualmente na Sala de Recursos Multifuncionais se, de um lado se pode dizer que há evoluções, de outro se tem que reconhecer que é preciso se desprender um pouco das atividades ministradas nas classes regulares. Há que se inovar e diversificar esse atendimento.

Em suma, a atuação da PEA na instituição de Educação Infantil é um fator importante para que se tenha um atendimento educacional de qualidade, mas também mostrou que apenas a implantação do serviço especializado oferecido pela profissional especialista na Sala de Recursos Multifuncionais não é suficiente para se obter uma inclusão de qualidade na escola. Muitas foram as evidências de que não basta a implantação de serviços adicionais, mas que há uma necessidade de reestruturação e de inovação. A PEA necessita ainda aguçar seu espírito investigativo e ser pesquisadora da sua própria prática.

As considerações encontradas remetem à questão central do estudo, ou seja, “Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais e a Qualidade na Educação Infantil:

Uma aproximação Possível?” O cerne da questão, a qualidade no âmbito da Educação Infantil numa escola inclusiva, requer reflexões em torno de seus indicadores, as quais são apresentadas a seguir.

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) mostrou-se essencial, pois permitiu uma maior aproximação da proposta educacional da instituição. Proposta esta nem sempre condizente com a realidade. É previsto um espaço de debates sobre o PPP a cada ano, objetivando-se construir, coletivamente, a função educativo-pedagógica da instituição. No entanto, identificou-se a ausência dessa revisão anual conjunta do PPP para nortear as ações do ano em questão.

Quanto ao planejamento, sabe-se da sua importância para o trabalho da PEA e das professoras regentes de modo a nortear as suas ações e otimizar a qualidade do currículo no sentido de que atenda as necessidades individuais das crianças, tanto na sala de aula quanto no atendimento individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais. O planejamento facilita, também, a organização e a integração de metodologias, recursos e procedimentos promotores de uma aprendizagem significativa para todos. Foram observadas, de certa forma, algumas atividades bem planejadas e executadas as quais a PEA nos conduziu a novas oportunidades de acesso ao currículo para os ANEEs, criando novas expectativas de aprendizagem. Porém, algumas ações precisam ser revistas quanto ao seu planejamento e execução.

Dada a sua natureza, as práticas pedagógicas precisam ser dinâmicas e contextualizadas. O aprendiz precisa ser visto como sujeito de seu próprio processo educativo e considerado integralmente, ou seja, como pessoa em desenvolvimento, com sentimentos e desejos. Nessa área, percebeu-se que há necessidades de melhorias nas práticas pedagógicas da instituição tanto no que diz respeito à sala de aula quanto ao atendimento individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais. Há que se descobrir caminhos para que os ANEEs possam participar mais ativamente da sua vida escolar.

A formação continuada de todo corpo da escola e, em particular, da PEA, deve ser uma preocupação constante na busca de uma rede de apoio que invista tanto na formação inicial quanto na continuada. Há que se entender que a formação deve ocorrer em serviço, indo além do aperfeiçoamento dos saberes técnicos, desenvolvendo-se competências que instrumentalizem a equipe escolar para ajudar efetivamente no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Isto é justificado pela evolução do conhecimento que está sempre em construção e pelas variações das demandas dos alunos.

No que se refere às interações, sobrepõem, antes de qualquer outro discurso, a importância da interação social como forma de se ter acesso aos bens e instrumentos da cultura, bem como a serem fonte de novas experiências e oportunidade de novos relacionamentos e estabelecimento de amizades para os ANEEs. A relação adulto/criança mostrou-se bem estruturada, no entanto, acredita-se que os profissionais da instituição tenham que implementar algumas mudanças que reflitam na qualidade das relações estabelecidas entre os ANEEs e seus pares, ressaltando os benefícios do convívio com a diversidade humana.

É fato que a PEA estimulou o apoio dos colegas de sala e de outras turmas junto aos ANEEs. Outro aspecto importante diz respeito às interações entre a PEA, a Equipe Multidisciplinar de apoio à aprendizagem e outros profissionais envolvidos com os alunos da instituição a fim de que alunos e professores recebam orientações nas diversas situações e atividades do cotidiano escolar, não se esquecendo da necessária participação e do indispensável envolvimento dos pais na proposta pedagógica voltada para seus filhos.

Quanto ao ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais, o que se tem na instituição é uma sala da PEA onde ela atende os ANEEs. Uma reflexão das profissionais envolvidas sobre o que vem a ser um ambiente de qualidade para o atendimento da criança da Educação Infantil se faz necessária para que aquele ambiente venha a ser mais um espaço para as crianças.

Em se tratando das concepções dos docentes que norteiam a prática pedagógica, todas as professoras relataram - e foi observado - que a instituição tem como foco principal as crianças e vê possibilidades de inclusão escolar para todas. Isto atende o preceito de que a escola acolhe as diferenças de forma intencional, planejada e sistemática, não se admitindo restrições e exceções, pois todos têm direito a um ensino de qualidade e não discriminatório.

Limitações do estudo

A principal limitação desse estudo é o fato de ele ser apenas um “recorte” de uma realidade dinâmica e complexa. Observar, registrar e analisar a prática pedagógica da PEA não foi tarefa fácil. Muito pelo contrário. É difícil construir um olhar que busca o porquê e o como do atendimento dos ANEEs de modo a concluir se ele é ou não uma contribuição de qualidade ao atendimento oferecido pela Educação Infantil numa perspectiva inclusiva.

Uma segunda limitação do trabalho diz respeito ao pouco diálogo com interlocutores na literatura especializada, principalmente porque se encontraram poucos estudos e pesquisas na área.

Uma terceira limitação foi a impossibilidade de se filmar mais. Isso seria um rico material para análise. A gravação do áudio e as fotografias supriram, em parte, a programação prevista. Contudo, esses são muito diferentes. A fidedignidade dos registros são maiores quando o ver e o ouvir estão juntos.

Novas investigações

Por fim, muitas questões surgiram. Outras foram levantadas ao longo do trabalho e, certamente, muitas outras virão. Não restam dúvidas de que esse é um campo a ser mais pesquisado para que se entenda melhor as formas de construção de uma escola de qualidade para todos os alunos, desde os anos iniciais de sua vida.

As implicações da pesquisa são claras, isto é, quando a instituição de Educação Infantil tem uma Sala de Recursos Multifuncionais e um Professor Especialista de Apoio que desenvolve um trabalho colaborativo com todos da equipe escolar, muitos são seus efeitos positivos na construção de uma escola inclusiva de qualidade e, principalmente, sobre a aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Espera-se que o trabalho contribua para que aumente a convicção de que é possível, a médio e longo prazo, se ter um sistema único de ensino no qual todas as escolas estejam comprometidas em oferecer uma educação de qualidade a “todos” alunos de sua comunidade, e que a figura dos Professores Especialistas de Apoio e a instalação de Salas de Recursos Multifuncionaisequipadas adequadamente em todas as instituições sejam não mais um sonho, mais uma realidade do cotidiano. Nas palavras de Pearpoint (in Stainback & Stainback, 1999):

Acreditamos que as comunidades abertas à diversidade são locais mais ricos, melhores e mais produtivos para viver e aprender. Acreditamos que as comunidades inclusivas têm a capacidade de criar o futuro. Queremos uma vida melhor para todos. Queremos a inclusão (p. 109).

A semente de uma Educação Infantil Inclusiva de Qualidade está plantada e apresenta sinal de desenvolvimento!

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Elaboração Denise de Oliveira Alves, et. al.- Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALMEIDA, Dulce Barros. *Do especial ao inclusivo?: Um estudo da proposta de Inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás* - Campinas, SP: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?view=vtls000304509> . Acesso 14 out. 2007.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

BRASIL. *Censo Escolar*. 2006a. INEP. Disponível em: <http://http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 20 de fev. 2007.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Decreto Federal Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999b. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. *Decreto Federal Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004*. http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Decreto/5296_04.html Acessado em 22/02/2008

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001a.

_____. *Educar na diversidade : material de formação docente*. Organização : Cynthia Duk. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2005a.

_____. *Ensaio pedagógicos - construindo escolas **inclusivas*** : 1ª edição. Brasília: MEC, SEESP, 2005b.

_____. *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. 2006b.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996/ LDB 9.394/96*. São Paulo. Editora do Brasil, 1996. Disponível na Internet: <http://www.ufop.br/graduação/ldbini.htm> , visitado em 27/09/07

_____. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2000.

_____. *Lei 11.274* de 06 de fevereiro de 2006c. Disponível em: http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Lei_11.274_/11.274_06.html. Acessado em 22/02/2008.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006d.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. *Plano Nacional de Educação/ Lei no 10.172*. Brasília, 2001b.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RECNEI*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEE/COEDI, 2001c.

BRASÍLIA. *Estratégia de Matrícula*. SEE/DF, Subsecretaria de Planejamento e Inspeção de Ensino/Diretoria de Planejamento de Educação, Avaliação e Controle/Gerência de Planejamento Educacional. SEE/DF, 2008.

CARMO, Apolônio A. do. *Inclusão Escolar: Roupa Nova em Corpo Velho*. In Revista Integração, MEC/SEEP, ano 13, nº 23/2001.

CIDADE, Ruth Eugênia e FREITAS, Patrícia Silvestre. *Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. Integração – MEC/SEE – Edição Especial – Educação Física Adaptada – ano 13/2002*.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Educação Especial e Inclusão*. In: Criança – Revista Criança do Professor de Educação Infantil, – Secretaria de Educação Fundamental – Ministério da Educação, nº 36, junho/2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda: *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Nova Fronteira, 1994.

FINK, Dr. L. Dee: *What Is "Significant Learning"* 2003. Disponível em: Visitado em outubro de 2007.

FULGHUM, Robert. *Tudo que eu devia saber na vida aprendi no jardim-de-infância*. São Paulo, Best Seller, 1988.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. *Pesquisa qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LOBOS, Júlio. *Qualidade através das pessoas*. São Paulo: editora Hamburg, 1991.

_____. *O portador de deficiência e o direito à educação*. In: revista Insight-Psicoterapia nº 32: 25, Editora Lemos São Paulo, 1993b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Autismo - Inclusão Integrar ou Incluir deficientes na escola ?* <http://www.autismo-br.com.br/home/In-mant1.htm> publicado em 08/01/99 Acesso em: 11 de dez. 2007.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003b.

_____. *Inclusão ou o Direito de Ser Diferente da Escola*. In: Construir Notícias – Inclusão sem Segredos, nº 16 – ano 03, maio/jun.-2004.

_____. *Uma escola de todos para todos e com todos: o mote da inclusão*. Educação, Porto Alegre, a. XXVI, n. 49, mar. 2003a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEVES, José Luis. *Pesquisa Qualitativa – Características, Uso e Possibilidades*. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, V.1, nº3, 2º sem./1996.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. M. *Valores e Crenças de Educadores de Creches sobre o Desenvolvimento e Educação de Crianças de Dois a Três anos*. Dissertação de Mestrado. Brasília, Universidade de Brasília, 1999.

RIOS, Terezinha Azaredo. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6ª Edição – São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão*. In: Mídia e Deficiência, da Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil – Brasília, 2003, p. 160-165

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. *Aprendizagem Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: significados e desafios da qualidade*. In: TACCA, M. C. V. R. (org.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. *Educação Infantil no Sesi: Identidade na diversidade. Relatório de Atividades e Perspectiva de Atuação*. Seminário Nacional. Brasília, Sesi – DN, 1998. Pág. (20-40).

_____. *Para Além de Coelho e Corações: reflexões sobre a prática pedagógica da Educação Infantil*. In: Revista Linhas Críticas, Universidade de Brasília, v. 6, n. 10, janeiro a junho de 2000.

STAINBACK, Suzan & STAINBACK Willian. *Inclusão um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UWE FLICK. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*; Trad. Daniel Grassi. – 3ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Documentos e dados referentes à educação brasileira e estatísticas nacionais foram obtidos nos sites:

<http://inep.gov.br/cibec>;

<http://www.mj.gov.br/CORDE>;

<http://www.mec.gov.br/seesp>

<http://www.ibge.net>

APÊNDICE I - LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES À INCLUSÃO

Os princípios para atendimento aos ANEEs encontram respaldo filosófico, legal e político-educacional nos seguintes documentos:

- **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)** - que elege como fundamento de nossa República a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso II e III); como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV); garante o direito à igualdade (art. 5º); trata nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação de qualidade, que deve visar pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho; e no artigo 208, inciso III, define atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Garante, em especial, no inciso IV do artigo 208 “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nossa constituição estabelece, assim, o direito de todas as crianças a uma educação pública gratuita e de qualidade nas escolas regulares (comum), num ambiente menos restritivo possível(p.40).
- **Lei nº. 853/89** - Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.
- **Lei nº. 8.069/90** - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras determinações, estabelece, no § 1º do art. 2º: a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.
- **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**.
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –nº. 9.394/1996**, de onde podemos extrair as seguintes determinações: Educação de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 58); Oferta dos serviços de Educação Especial, na faixa etária do nascimento aos 6 anos de idade, integrados ao desenvolvimento do currículo de Educação Infantil (art. 58, parágrafo 3º); A finalidade principal da Educação Infantil refere-se ao desenvolvimento integral da criança, nos seus seis primeiros anos de vida, com a efetiva colaboração da família e da comunidade (art. 29); Definição da

formação mínima de professores para o exercício da Educação Infantil, em nível médio, na modalidade normal (art. 62), em cujo currículo deve-se incluir a educação de alunos especiais.

- **Decreto nº. 3.298/99** - Regulamenta a Lei no 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
- **Portaria MEC nº. 1.679/99** - Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
- **Lei nº. 10.098/00** - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
- **Declaração Universal dos Direitos Humanos:** Uniu os povos do mundo ao reconhecer em seu artigo 1º que "(...) todos os povos do mundo nascem livres e iguais em dignidade e em direito. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade". Universaliza o direito de inclusão das pessoas com deficiência ao assumir que não há liberdade sem igualdade e nem igualdade sem liberdade. Onde todos são sujeitos de direitos onde suas peculiaridades e particularidades devam ser respeitadas. No seu artigo 26 preconiza o direito de instrução a todos, através da afirmação: "toda pessoa tem direito à instrução", universalizando o direito de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais ao ensino.
- **Resolução Nº. 2/01 do CNE** - onde o atendimento aos ANEEs "deve ser realizado em classes comuns do ensino regular e que as escolas podem criar 'extraordinariamente' e 'em caráter transitório' classes especiais, sendo as escolas especiais reservadas para o atendimento 'em caráter extraordinário' de alunos que requeiram programas que a escola comum não consiga prover".
- **Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce – Série Diretrizes nº 3** – no documento é fundamentada a implantação do atendimento a partir do 0 ano de idade e a atualização do Programa de Educação Especial, cujo objetivo é sistematizar os serviços educacionais especializados, para atendimento de crianças portadoras de necessidades especiais.

A prática pedagógica educacional para o atendimento aos ANEEs dispõe de documentos nacionais norteadores:

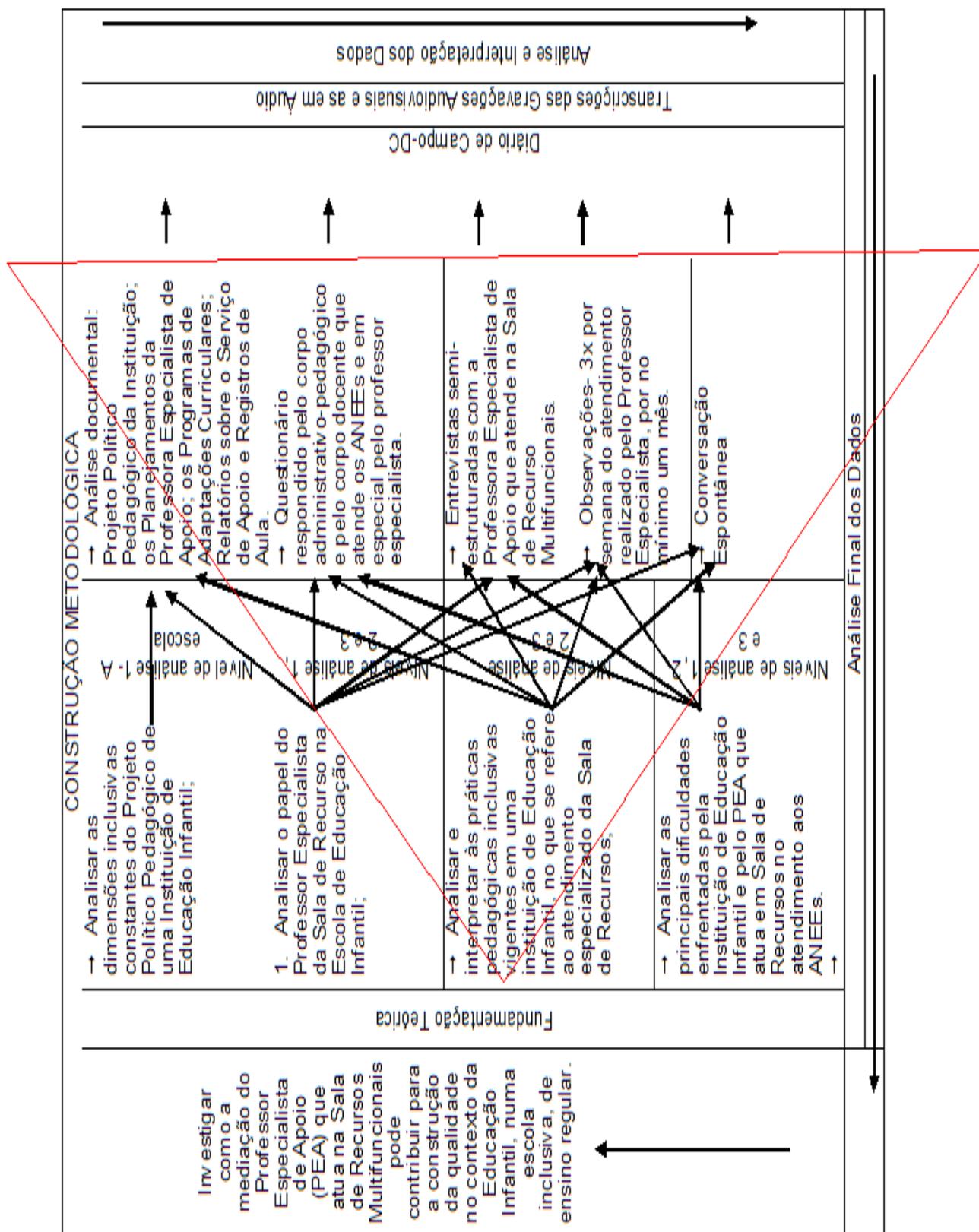
- **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais** – apresenta conteúdos e estratégias para o desenvolvimento do currículo destinado à Educação Especial;
- **Plano Nacional de Educação, lei nº10. 172 de 09/01/2001** - que estabelece diretrizes para o sistema educacional do país, no sentido de promover a cidadania, sem discriminações e cumprir o dispositivo constitucional que preconiza a educação como direito de todos. Estabelece 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Que é apresentado sinteticamente pela revista Construir Notícias:

... essas metas tratam do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios — inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social — visando à ampliação da oferta de atendimento desde a Educação Infantil até a qualificação profissional dos alunos; das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na Educação Infantil e no ensino fundamental; do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.(ed. 39, p.25)
- **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 11/09/2001** - apresenta aspectos legais da organização da Educação Especial e da sua prática pedagógica e como implantá-la em todas as etapas da educação básica, através de legislação específica;
- **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, 2001** - apresenta as estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais, estabelecendo diretrizes para direcionar a realização do trabalho educativo destinado às referidas crianças, na faixa etária de zero a seis anos; redimensionar o atendimento especializado a essas crianças; orientar e apoiar o atendimento educacional em creche e pré-escola;
- **Saberes e Práticas da Inclusão: volumes 01 a 09-Brasília: MEC, SEESP, 2004** – material destinado aos programas de formação inicial e/ou continuada de professores da Educação Infantil, contendo conhecimentos elaborados no campo da Educação Especial.
- Decreto nº 5.296/04 - regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, onde é estabelecido critérios e normas para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, estimulando a inclusão educacional e social.

- Decreto nº 5.626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/2002, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Estes e outros documentos e Leis, chama a atenção para a idéia de direitos dos ANEEs e leva a refletir a contradição encontrada entre o que dizem e a atual situação do atendimento desses alunos no ensino regular. O direito a uma Educação de Qualidade para todos nem sempre é respeitado. Se assim fosse, os dados do censo escolar mostrariam outro quadro de atendimento com a maioria dos ANEEs sendo atendidos no Ensino Regular. A inclusão é um desafio para as instituições educacionais, mas encontra respaldo nas leis e nos regulamentos que consideram ilegal a segregação nas escolas.

APÊNDICE II – CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA



APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa “*O Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais na Construção de uma Escola de Educação Infantil de Qualidade*”, em fase de realização pela Pedagoga e Especialista em Educação Infantil Rosemary Guilardi da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa.

Os responsáveis pelos menores, abaixo relacionados, autorizam gravações em vídeo e/ou áudio e fotografias durante as sessões de observação, assim como a apresentação das mesmas em eventos científicos.

Autorizam também a divulgação dos resultados em eventos científicos, desde que preservada a identidade, com uso de nome fictício.

Foram informados de que as autorizações serão cumpridas e respeitadas.

Nº	Nome do Menor	Nome Completo do Responsável	RG e/ou CPF	Assinatura
01				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				

APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
portador de RG nº. _____, CIC nº. _____,
residente _____
à _____, na cidade de _____ telefone _____,
responsável pelo menor _____, autorizo sua participação
na pesquisa “*O Professor Especialista da Sala de Recursos multifuncionais na
Construção de uma Escola de Educação Infantil de Qualidade*”, em fase de realização
pela Pedagoga e Especialista em Educação Infantil Rosemary Guilardi da Silva,
mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, sob
orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa.
Autorizo as gravações em vídeo e/ou áudio e fotografias durante as sessões de
observação, assim como a apresentação destas em eventos científicos.
Autorizo também a divulgação dos resultados em eventos científicos, desde que
preservada a identidade, com uso de nome fictício.
Fui informado de que minhas autorizações serão cumpridas e respeitadas.

Brasília, ____/____/____

Assinatura do responsável

4. Quais as experiências mais significativas que você teve no atendimento aos ANEEs?

5. No seu entendimento que responsabilidades têm o Professor Regente do Ensino Regular e o Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento dos ANEEs?

Regente:

Especialista _____

6. Em sua opinião qual a importância do Serviço Especializado do Professor de Apoio da Sala de Recursos Multifuncionais:

Para os ANEEs: _____

Para você professor regente: _____

Para o processo de inclusão na instituição de Educação Infantil numa Perspectiva de Qualidade: _____

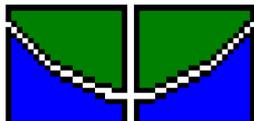
7. Na sua concepção o que é Educação Infantil Inclusiva de Qualidade? _____

8. Há opiniões contraditórias sobre o local de melhor atendimento aos ANEEs. Em sua opinião o atendimento seria de melhor qualidade quando realizado no Ensino Regular ou nos Centros de Ensino Especial. Justifique sua resposta. _____

9. Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) em trabalhar com ANEE em sua turma? Qual (is)? _____

PÊNDE VIII – QUESTIONÁRIO PROFESSORA ESPECIALISTA DE

APOIO/PEA



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Caro (a) Professor (a)

Este questionário objetiva fornecer elementos para a construção das informações da pesquisa de título "O Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais na Construção de uma Escola de Educação Infantil de Qualidade", em fase de realização pela pedagoga Rosemary Guilardi da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa. Sua contribuição será valiosa na produção deste trabalho científico. Será mantido o anonimato dos respondentes. Nas questões do questionário se espera respostas certas ou erradas.

Atenciosamente agradecida
Rosemary Guilardi da Silva

QUESTIONÁRIO

Dados Pessoais:

1. Sexo: F M
2. Fixa etária:
- | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 20 a 25 anos | <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos | <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos | <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos |
| <input type="checkbox"/> 41 a 45 anos | <input type="checkbox"/> 46 a 50 anos | <input type="checkbox"/> 51 a 55 anos | <input type="checkbox"/> 60 anos acima |
3. Formação Acadêmica
- Graduação em _____ (concluído / em andamento)
Instituição/ano de formatura: _____
- Especialização em _____ (concluído / em andamento)
Instituição/ano de formatura: _____
- Mestrado em _____ (concluído / em andamento)
Instituição/ano de formatura: _____
- Doutorado em _____ (concluído / em andamento)
Instituição/ano de formatura: _____

Formação Específica para atuar no Atendimento Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais com a ANEE: sim / não

Em caso afirmativo quais cursos/áreas dos cursos/local e ano de realização: _____

Experiência no Magistério:

Tempo que leciona: ano(s)

Tempo que leciona em de Educação Infantil: ano(s)

Tempo que leciona nessa Instituição de Educação Infantil: ano(s)

Tempo de experiência no Atendimento Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais: ano(s)

Experiências anteriores no atendimento aos ANEES: sim / não

Quais?

Registre, na tabela abaixo, a quantidade de ANEEs atendidos por você na Sala de Recursos Multifuncionais, conforme a súmula dos laudos dos mesmos

Modalidade da deficiência											
Auditiva	Visual	Física			Intelectual	Múltipla	Condutas Típicas	Altas Habilidades	Educação Precoce	Em Diagnóstico	Outras NE
		Necessidade Educacional									
		Alta	Média	Baixa							
Total de Alunos nas turmas de atendimento:											
Período/Turma											
Quantidade de Alunos		Total de Alunos	ANEEs	Total de Alunos	ANEEs	Total de Alunos	ANEEs	Total de Alunos	ANEEs		

II-Posicionamentos:

1. Há opiniões contraditórias sobre o local de atendimento aos ANEEs. Em sua opinião o atendimento seria de melhor qualidade quando realizado no Ensino Regular ou nos Centros de Ensino Especial. Justifique sua resposta. _____

2. Quais têm sido as principais contribuições do Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais para o trabalho pedagógico dos professores regentes junto aos ANEEs? _____

3. Em sua opinião, o que é necessário para se ter qualidade na Educação Infantil numa perspectiva de inclusão? _____

4. Como se estabelece as funções do Professor Especialista de Apoio nessa Instituição de Educação Infantil? Descreva como isto ocorre na prática.

5. Complete:

“Da sua experiência, qual(is) a(s) sua(s) principal(is) dificuldade(s) em relação à inclusão de ANEEs na escola de Educação Infantil é (são)...

6. Em sua opinião qual a importância do Serviço Especializado do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais:

Para os ANEEs: _____

Para os Professores Regentes: _____

Para o processo de inclusão na Instituição de Educação Infantil numa Perspectiva de Qualidade: _____

7. Quais as experiências mais significativas que você teve no atendimento aos ANEEs enquanto professora especialista? Por quê?

8. Tendo por referência suas experiências, descreva três pontos que você considera críticos para que se efetive com sucesso a inclusão dos ANEEs no ensino regular e que exijam revisão numa perspectiva de Educação de Qualidade: _____

9. Se dependesse só de você o que faria para melhorar a qualidade do trabalho os ANEEs no ambiente da Instituição de Educação Infantil que atua?

APÊNDICE IX – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 1 E 2

I. Tema: O Professor Especialista de Apoio e a Sala de Recursos Multifuncionais

Questão desencadeadora:

- Como se estabelece a relação/interação entre o Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais, os Professores Regentes e os demais profissionais da instituição na dinâmica do atendimento aos ANEEs?

Questões provocadoras:

1. Foi uma escolha pessoal atuar como Professor Especialista na Sala de Recursos Multifuncionais? Como se deu esta opção?
2. Quais as principais funções do Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais na instituição que você trabalha atualmente? Suas funções são negociáveis? Como se dá essa negociação? Em função de que?
3. Como você compreende a inclusão dos ANEEs na Instituição de Educação Infantil que possui o atendimento Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais?
4. O que se faz necessário para se ter Qualidade na perspectiva de Educação Infantil Inclusiva?

II. Tema: Práticas Pedagógicas

Questão desencadeadora:

- Que função você atribui A Educação Infantil numa Perspectiva de Inclusão?

Questões provocadoras:

1. O que você entende por Necessidades Educacionais Especiais?
2. Como são definidas as ações realizadas com os ANEEs? Em função do que?
3. Quais as ações que estão sendo realizadas para atender as NEE através do atendimento realizado pela Sala de Recursos Multifuncionais?
4. Quais os objetivos que se busca atingir com as ações mediadas por você enquanto PEA?
5. Como é realizado o acompanhamento do desenvolvimento do ANEEs?

III. Tema: projeto Político Pedagógico e Currículo

Questão desencadeadora:

- Como se constitui o PPP da instituição e como se dá a participação dos professores no processo de construção do mesmo
- E do currículo (adaptação em função dos ANEEs)?

Questões provocadoras:

1. Quais as dificuldades encontradas por você no atendimento aos ANEEs em relação ao currículo do Ensino Regular?
2. Quais suas expectativas em relação ao trabalho pedagógico para os ANEEs na Educação Infantil numa perspectiva de Inclusão e de Qualidade?

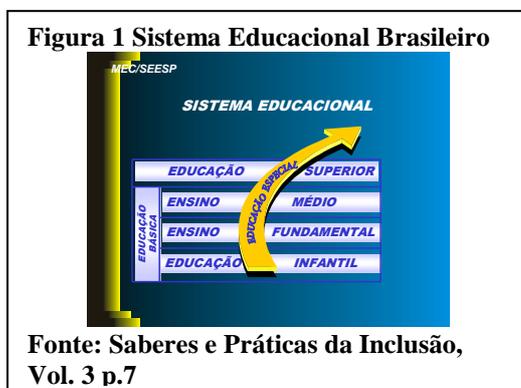
IV. Tema: Desenvolvimento

Questão desencadeadora:

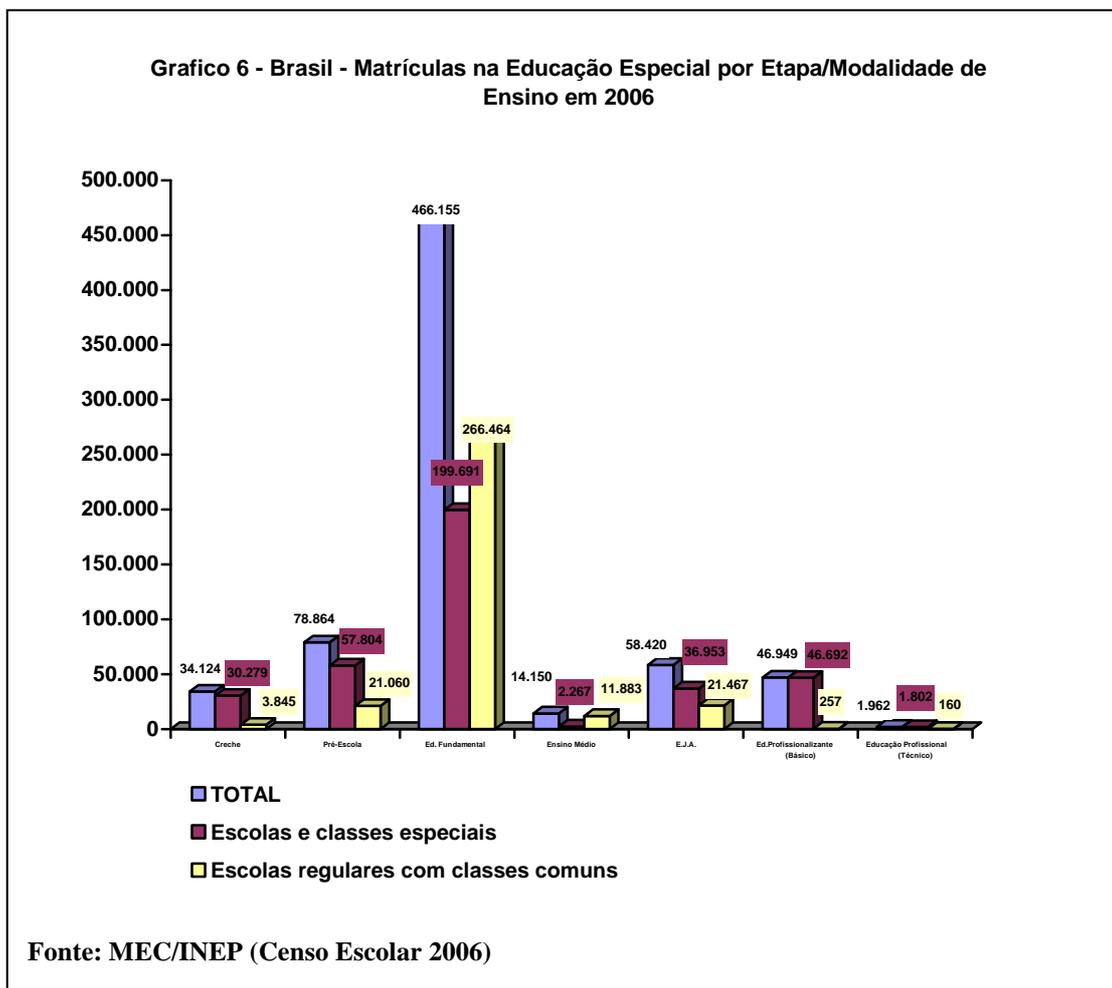
- Como Professor Especialista de Apoio, em suas mediações nas turmas regulares, você já suspeitou que algum aluno apresentasse desenvolvimento atípico?
- Caso ocorra o que é esperado que você faça enquanto PEA?

Questões provocadoras:

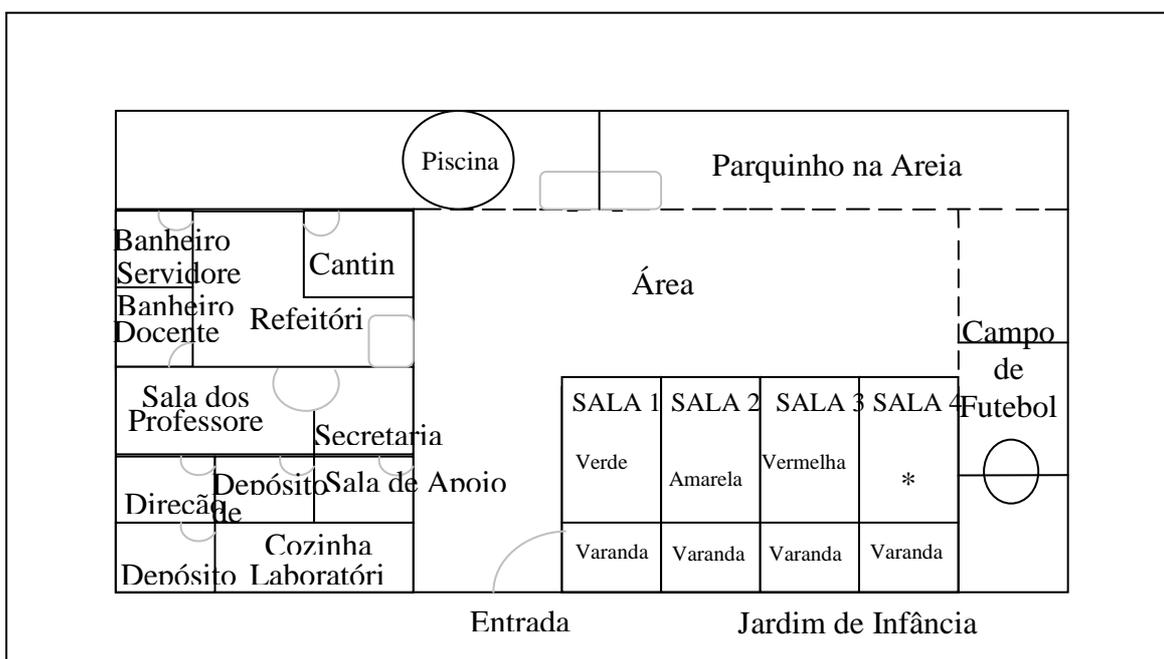
1. O que te levou a achar que o aluno não estava se desenvolvendo bem?
2. Para você o diagnóstico de um aluno com problemas no desenvolvimento ou com alguma deficiência modifica o atendimento educacional dispensado a ele? O diagnóstico pode denotar em rótulo ou preconceito?
3. Se dependesse unicamente de você, como seria o atendimento dos ANEEs nessa Instituição visando a Qualidade Educacional para os mesmos?

ANEXO I - SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

**ANEXO II - GRÁFICO 6 - BRASIL - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
POR ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO EM 2006**



ANEXO III – PLANTA DA ESCOLA



* = Laboratório de Informática

Biblioteca

Videoteca

ANEXO IV – FOTOGRAFIAS DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO**“CIÊNCIAS EM FOCO”**
