

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARIA DE JESUS CANO MIRANDA
MARIA JÚLIA CANAZZA DALL' ACQUA
ELADIO SEBASTIÁN HEREDERO
CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO
SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor: Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor: Dr. Marcelo Tavella Navega

Produção editorial

Maria Rosângela de Oliveira

Copyright© 2013 FFC/Unesp

Conselho Editorial da Área de Humanas

Bernardete Angelina Gatti (Fundação Carlos Chagas - Brasil)

Fernando José Bárcena Orbe (Universidad Complutense de Madrid - Espanha)

Itala Maria Loffredo D'Ottaviano (Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - Brasil)

Licínio Carlos Viana da Silva Lima (Universidade do Minho - Portugal)

Mario Ariel González Porta (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil)

Myriam Mônica Southwell (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Argentina)

Paulo Borba Casella (Universidade de São Paulo/USP-Brasil)

Susana Frisancho Hidalgo (Pontificia Universidad Católica/Peru - Peru)

Walter Omar Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ - Brasil)

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp – campus de Marília

I37 Inclusão, educação infantil e formação de professores / Maria de Jesus Cano Miranda ... [et al.]. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2013.

136 p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7983-397-7

1. Educação infantil. 2. Educação especial. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação - Professores. I. Miranda, Maria de Jesus Cano. II. Dall'Acqua, Maria Júlia Canazza. III. Sebastián Heredero, Eládio. IV. Giroto, Claudia Regina Mosca. V. Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira.

CDD 371.9

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Prefácio.....	7
Apresentação.....	11
1.Introdução.....	15
2. Educação infantil e inclusão: formação de professores em debate.....	20
2.1 A educação infantil no Brasil.....	20
2.2 A educação infantil na Espanha.....	24
2.3 A educação especial no Brasil.....	27
2.4 A educação especial na Espanha.....	33
2.5 Sobre a terminologia “NEE” nos contextos investigados	36
3. Formação de professores no Brasil e na Espanha	40
3.1 Formação de professores da educação infantil e especial no Brasil.....	40
3.2 Formação de professores da educação infantil e especial na Espanha.....	49
4. Aspectos singulares dos espaços escolares investigados	56
4.1 Perfil dos professores.....	56
4.2 Modos, estrutura e funcionamento dos ambientes de ensino.....	65
4.3 Trajetória da educação especial na educação infantil.....	69
5. O que dizem os professores frente às Políticas Públicas de Educação Inclusiva.....	73
5.1 Educação para a Diversidade.....	76
5.2 Organização escolar.....	84
5.3 Práticas pedagógicas e metodologia de ensino.....	87

5.4 A mediação do professor nos processos de ensino e aprendizagem.....	96
5.5 Avaliação da aprendizagem.....	103
5.6 Desenvolvimento e aprendizagem da criança deficiente na educação infantil.....	106
5.7 Temas não abordados no decorrer da entrevista.....	115
6. Formação de professores nos contextos enfatizados: controvérsias e perspectivas.....	117
7. Referências	121
Sobre os autores.....	129

PREFÁCIO

As discussões em torno da educação especial estão ganhando cada vez mais espaço no Brasil, principalmente no que diz respeito à educação inclusiva, redirecionando a escola para uma proposta de educação pautada nos fundamentos da inclusão, garantindo a articulação de diversos conhecimentos e o aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais, a exemplo daqueles que apresentam deficiência.

Essa preocupação tem levado a mudanças significativas no cenário educacional, principalmente no que diz respeito à organização escolar em seus diferentes âmbitos: organizacionais, funcionais, filosóficos e pedagógicos, e à formação de professores e profissionais capacitados e que saibam atender a nova realidade que se apresenta. Da mesma forma, novas discussões e encaminhamentos são traçados por pesquisadores em seus estudos e pesquisas em relação à inclusão.

No entanto, se, numa proposta de educação inclusiva, o professor deve garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, inclusive aquele com deficiência, nos deparamos com uma grande questão, norteadora desta investigação: considerando a realidade de nossas escolas, com salas de aula superlotadas, o professor tem conseguido

exercer sua função de mediador do conhecimento em relação às crianças com deficiência?

Com essa preocupação e na tentativa de responder a esse questionamento, assegurados por documentos oficiais e autores renomados, Maria de Jesus Cano Miranda, Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Eladio Sebastián Heredero, Claudia Regina Mosca Giroto e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins apresentam nesta obra reflexões sobre as percepções que possuem os professores da educação infantil, no Brasil e na Espanha, a respeito do processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança que apresenta algum tipo de deficiência. Para tanto, partem de um estudo anterior realizado pela primeira autora, por ocasião da elaboração de sua tese de doutorado, no qual foram sujeitos dessa investigação professores da educação infantil no Brasil, na faixa etária de três a cinco anos, e, na Espanha, de três a seis anos, que trabalham com crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Em tal estudo comparativo os dados foram coletados mediante entrevistas evidenciando semelhanças e diferenças específicas de cada contexto analisado, marcadas pelas especificidades culturais e históricas de cada realidade e das políticas educacionais que regem as orientações no campo da educação infantil e da educação inclusiva.

Com o intuito de priorizar os fundamentos teóricos e metodológicos norteadores deste estudo, os resultados dessa investigação se materializam em três grandes momentos: o primeiro, introdução, seguida de um percurso da trajetória da educação infantil e da educação especial, no Brasil e na Espanha. No segundo momento, discutem-se as bases teóricas e metodológicas que fundamentam a formação de professores da educação infantil e educação especial, no Brasil e também na Espanha. O terceiro momento destina-se à caracterização dos participantes da pesquisa, das instituições envolvidas e também à análise dos dados obtidos. Por fim, complementando esse exercício de análise crítica, as considerações finais apresentam alguns limites e possibilidades em relação à formação de professores nos contextos enfatizados.

Este trabalho reitera a necessidade de termos profissionais bem formados, com domínio teórico dos conteúdos, mas que também saibam buscar estratégias e recursos que atendam às necessidades dos alunos. De

maneira clara e sintética, este livro expressa sua preocupação já no próprio título: “Inclusão, Educação Infantil e Formação de Professores”.

Retomar o compromisso político de pensar a educação em suas diferentes áreas, especificamente, na educação especial, é motivo de grande satisfação.

Luciana Aparecida de Araujo Penitente
Professora Assistente Doutora do Departamento de Didática
FFC – Unesp/ Marília

APRESENTAÇÃO

Esta obra deriva do trabalho coletivo e da contribuição de diferentes pesquisadores que se ocupam em discutir a formação de professores, a partir da perspectiva da educação inclusiva. Aliado a essa temática soma-se o desafio de pensar a educação como um fenômeno social, responsável pela emancipação do homem na sociedade e pelo desenvolvimento cultural da conduta humana.

Nesse contexto, ouvir aqueles que atuam diretamente com o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes, principalmente, de condições diferenciadas de natureza anatomofisiológica, psicossocial, etnocultural e econômica, dentre os quais se encontram aqueles com graves prejuízos e qualificados como pessoas com deficiência, passa a ser o centro das atenções das discussões empreendidas nesta obra.

Fundamentado nos preceitos da educação inclusiva e na análise da realidade do cotidiano escolar, em contextos educacionais diferentes – nos cenários brasileiro e espanhol –, esse texto retratará os resultados de um estudo exploratório-investigativo sobre os diferentes modos de orientar e conceber a prática docente no atendimento às necessidades educacionais, com atenção aos alunos que apresentam deficiência, matriculados na educação infantil.

Por considerar que o atendimento especializado se dará em todos os níveis de ensino – do infantil ao superior –, sendo a escola um espaço aberto às diferenças, com vistas ao desenvolvimento e emancipação de todos os alunos, seus autores se debruçaram em compreender como os professores se organizam para materializar a educação inclusiva. Atuar nesse modelo significa elaborar projetos pedagógicos que partam da premissa de que todos aprenderão juntos e que a diferença nos enriquece e valoriza. Em outras palavras, mudanças notáveis devem ocorrer frente à conceitualização da deficiência, à organização do currículo, às estratégias de formação dos professores, aos métodos de ensino e à formulação de ações administrativas que considerem repostas educacionais para todos os alunos, tanto no ensino comum como no especial.

Por conseguinte, as reflexões que seguem revelam o empenho de um grupo de pesquisadores vinculados com os contextos investigados, cujos conteúdos sinalizam o papel da educação especial no contexto da educação inclusiva, dirigida ao público da educação infantil.

Em função da importância dessa temática na atualidade, cumpre esclarecer que as considerações que seguem derivam da Tese de Doutorado intitulada “Educação Infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES”, de Maria de Jesus Cano Miranda. Defendida em julho de 2011 na Unesp de Araraquara (SP), orientada pela Prof^a Dr^a Maria Júlia Canazza Dall' Acqua (Unesp) e Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero (UAH). Somada a essa ação, a concretização deste livro demarca o compartilhamento de reflexões e o empenho de Claudia Regina Mosca Giroto e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, em propagar, nacionalmente, seu conteúdo a professores da rede pública de ensino que participam da formação continuada em Atendimento Educacional Especializado, na Perspectiva da Educação Inclusiva (*lato sensu*), ofertada pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília/SP, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi (Ministério da Educação – MEC) e Universidade Aberta do Brasil – UAB, sob interveniência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do MEC.

Para facilitar sua leitura, cabe ressaltar que o texto se encontra organizado em seções distintas, porém articuladas entre si, pelas diferentes formas de abordar o tema central e, principalmente, pelos fundamentos metodológicos que o norteia. A primeira parte, precedida da introdução, trata da caracterização dos contextos da pesquisa, em que se procurou traçar um percurso da trajetória da educação infantil e especial, no Brasil e na Espanha. A segunda parte busca em que bases se fundamenta a formação de professores da educação infantil e especial nos dois países. A terceira parte trata da caracterização dos participantes da pesquisa e também da análise dos dados obtidos e, por fim, das controvérsias e perspectivas da formação e atuação docente nos contextos investigados.

Autores

1. INTRODUÇÃO

Estudar a questão da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular é uma tarefa relativamente fácil do ponto de vista teórico, na medida em que se constata, na literatura atual, uma grande quantidade de trabalhos que versam sobre o assunto. Por outro lado, apesar de polêmico, abordar esse assunto torna-se tarefa difícil ao se voltar para sua viabilização, pois a discussão distancia-se do plano teórico e se restringe aos aspectos positivos e negativos das propostas alternativas de inclusão que estão sendo colocadas em prática.

Entende-se que, no âmbito da rede pública de ensino, são inúmeros os desafios e as dificuldades que a implantação dos princípios da educação inclusiva exige quando se tenta viabilizar o que está determinado na legislação. Os transtornos nos trâmites burocráticos, os obstáculos de ordem política, cultural, econômica e social formam barreiras a ser transpostas. A falta de recursos humanos, técnicos e materiais dificultam a viabilização de práticas efetivas que consolidem os pressupostos do movimento de escola inclusiva.

A ideia da democratização do ensino como possibilidade de manter todas as crianças na escola e o ideal de uma escola de qualidade para todos parecem não ser suficientes para garantir posturas coerentes de toda a comunidade educacional e para receber a diversidade de alunos que nela adentram, principalmente as crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

A democratização do ensino pressupõe garantir a todos o direito de participar do processo de escolarização. Para democratizar a educação, há que se democratizar a oferta de vagas na escola, atendendo à diversidade das demandas populares, inclusive das pessoas com deficiência. Garantir escolarização de qualidade para todos implica aceitar e valorizar a diversidade das classes sociais, as condições concretas e o estilo de aprendizagem de cada indivíduo.

Por conseguinte, a educação inclusiva para as crianças que apresentam alguma deficiência se constitui um direito que necessita ser universalizado e não apenas legalizado. Educação inclusiva, entendida de acordo com o pensamento de López Melero (2008), é um processo

para aprender a viver com as diferenças das pessoas, embora a pessoa com deficiência, considerada sob o entendimento da incapacidade e da improdutividade, nos dias atuais, seja naturalmente excluída pelo estigma social que foi adquirido no decorrer da história da humanidade. A própria história da educação dessas pessoas mostra como ao longo do percurso humanitário, em diferentes momentos, deu-se tratamento distinto a essa parcela da sociedade.

Autores como Pessotti (1984), Jannuzzi (1985, 2004), Amiralian (1986, 1997), Bueno (1993) e Mazzotta (1996) evidenciam o caráter estigmatizante da incapacidade que permeou essa população desde os primórdios até nossos dias. No entanto, é possível perceber, também, que há casos em que as pessoas com deficiência dispõem de uma energia diferenciada para a superação de suas dificuldades, o que as leva a superar muitos obstáculos para alcançarem seus objetivos. Essa premissa da compensação das limitações por uma força que gera desenvolvimento é defendida com ênfase pelo psicólogo e pesquisador russo Vygotski¹ (1989; 1997b), que traz em sua obra casos de pessoas que se tornaram ilustres pelo esforço empreendido na superação de suas deficiências.

Vygotski (1989) explica que a criança deficiente não é simplesmente menos desenvolvida em determinados aspectos, mas alguém que se desenvolve de outra maneira. Ele concentra sua atenção nas habilidades que tais crianças possuem, interessando-se mais por suas capacidades do que por suas faltas. Enfatiza que através da inserção na cultura e da participação no processo de construção histórica, a criança com deficiência assimila as formas sociais de atuação, internaliza-as e interage como sujeito histórico. A internalização do conhecimento socialmente produzido e sua reelaboração individual são mediadas pela linguagem, que recodifica as ações da própria pessoa e sua interlocução com as demais. É um constante interagir entre a história social e a história individual.

No ideário da escola democrática, pressupõe-se a elaboração de propostas pedagógicas baseadas não somente em função de receber ou não

¹ A escrita do nome deste autor aparece de diferentes maneiras na literatura consultada, dependendo do idioma de publicação. Assim, na língua inglesa utiliza-se a grafia Vygotsky. Em espanhol, Vygotski. Em alemão, Wygotski. As edições traduzidas diretamente do russo para o espanhol adotam a grafia Vigotski (Cf. DUARTE, 2001, p.2). Neste trabalho, será adotada a grafia Vygotski, com o fim de padronizar a escrita, embora nas referências sejam mantidas as grafias conforme constam nas obras citadas.

crianças com algum tipo de deficiência, mas na interação com os alunos como forma de reconhecer a diversidade da clientela escolar, das suas capacidades e necessidades, para melhor sequenciar os conteúdos e adequá-los aos diferentes discentes. Defende-se que todos os alunos precisam ser trabalhados de forma a obter êxito nos estudos, contemplando suas necessidades e potencialidades. Só assim a escola pode cumprir sua função social e viabilizar as finalidades da educação.

A partir da elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), o Brasil dá passos importantes rumo ao caminho de uma escola que valorize a diversidade étnico-racial, cultural, dentre outras condições. O Plano implementa diretrizes e políticas que pressupõem envolver todos os estados e municípios nesse compromisso nacional para garantir acesso e permanência à Educação Básica a todas as crianças brasileiras, independentemente de suas origens e diferenças, sem discriminação, com ética, equidade e qualidade (BRASIL, 1993).

Com tais pressupostos, o movimento de inclusão escolar e social da criança com deficiência ganha impulso, materializando-se no paradigma da escola inclusiva. Dessa forma, o governo brasileiro implementou um conjunto de normas com o fim de regulamentar e garantir o atendimento dessas pessoas.

Nesse contexto, pode-se mencionar que desde 1994 o governo brasileiro iniciou a implantação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a). Na sequência adotou a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1997). Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais foram elaborados dois anos depois (BRASIL, 1999). Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) corroboraram a sistematização de políticas educacionais que passaram a contemplar tais alunos.

Convém assinalar que, com a Declaração de Salamanca, os governos e a comunidade se sentiram impulsionados a participar do debate e da reflexão sobre tais questões, uma vez que os órgãos oficiais estão exigindo, cada vez mais, iniciativas que indiquem avanços e preocupação com os rumos dessa proposta (ESPANHA, 1994).

Com base na Resolução n. 2 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 2001a), nos anos seguintes outras providências legislativas e organizacionais foram tomadas com vistas à operacionalização de estratégias para que as Diretrizes e seus princípios fossem implementados, culminando, no ano de 2008, na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Essa política propõe uma articulação entre a educação especial e o ensino regular, integrando as propostas pedagógicas de cada um dos níveis de ensino com a finalidade de atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008c).

No que se refere à educação infantil no Brasil, as discussões relativas a essa modalidade de ensino têm se ampliado e alcançado significativos avanços na legislação e na produção de material específico. Foi publicada uma coletânea com nove fascículos que compreendeu a temática do atendimento educacional de crianças com necessidades especiais, desde o nascimento aos seis anos de idade, com o objetivo de “qualificar a prática pedagógica com essas crianças, em creches e pré-escolas, por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias” (BRASIL, 2004b, p.4).

Na Espanha, segundo Tiana Ferrer (2004, p.316) a Lei de Organização Geral dos Sistemas de Ensino – LOGSE (ESPANHA, 1990)² implementou um tratamento específico para a diversidade, aspecto que constituiu uma das políticas prioritárias durante a década dos anos 1990 do século passado. Ela atribui à escola a função de trabalhar com a diversidade de forma a oportunizar ao aluno alcançar o máximo de suas potencialidades.

Esse modelo geral é constituído por um conjunto de mecanismos complementares, alguns de tipo curricular, outros de apoio psicopedagógico, e outros ainda relacionados com a organização escolar, os quais se combinam todos da maneira mais adequada possível para dar resposta às necessidades especiais dos alunos. A combinação de abrangência e atenção para com a diversidade resulta numa boa

² A LOGSE foi o instrumento legal que tratou sobre a ampliação da idade da educação básica espanhola para dezesseis anos, em condições de obrigatoriedade e gratuidade. Estabelece as etapas da Educação Infantil, Educação Primária e Educação Secundária. Essa linha de trabalho tem continuidade na recente Lei Orgânica da Educação – LOE (ESPANHA, 2006).

composição para melhorar os níveis de equidade na educação. (TIANA FERRER, 2004, p.316).³

A preocupação com a melhora da qualidade da educação é um tema que vem reforçando os debates dos especialistas espanhóis a tal ponto que conseguiram assegurar, na Lei de Ordenação Geral dos Sistemas de Ensino (ESPANHA, 1990), um título que contempla a qualidade de ensino, bem como a Lei Orgânica da Participação, Avaliação e Governo dos Centros Docentes – LOPEG, promulgada em 1995 (ESPANHA, 1995), que também se ocupou extensamente do assunto. E a recente Lei Orgânica de Educação – LOE, de 2006 (ESPANHA, 2006), privilegia o tema em um capítulo próprio.

Do ponto de vista legal e das políticas públicas, o Brasil é um dos países que tem avançado no que tange ao conceito da educação infantil como direito social. As crianças deste país, do nascimento aos cinco anos de idade (com deficiência ou não), adquiriram o direito de ser educadas na comunidade em que vivem, conforme o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 2001a).

Tiana Ferrer (2004, p. 300) assevera que também na Espanha o atendimento na educação infantil vem se ampliando, sobretudo em seu segundo ciclo (dos três aos seis anos de idade).

Durante a década de 80, aumentou principalmente a escolarização das crianças de quatro e cinco anos, razão por que, já em 1985, estavam escolarizadas praticamente todas as crianças de cinco anos; em 1991, cerca de 95% das de quatro anos. Os anos 90 podem ser caracterizados sobretudo pela escolarização das crianças de três anos. Se, em 1990, só frequentavam as escolas infantis cerca de 27,7% das crianças dessa idade, tal proporção já se elevava a 75,4% em 1998 e, nos dias de hoje, a taxa deve estar em cerca de 95%.

Como é possível observar, os dois países vêm apresentando avanços no tratamento e delineamento das questões relacionadas à educação da

³ As traduções dos textos da Língua Espanhola para a Língua Portuguesa e vice-versa foram feitas pela pesquisadora Maria de Jesus Cano Miranda (2011), por ocasião da elaboração da tese de doutorado da qual foi extraída parte das informações que culminaram no presente livro, porém com revisão do co-orientador do estudo, professor doutor Eladio Sebastián Heredero, da Universidade de Alcalá de Henares, Espanha.

criança pequena e em relação aos temas da diversidade; em específico, o atendimento da criança que apresenta algum tipo de deficiência. No entanto, há necessidade de que os debates e as pesquisas se voltem para os estudos da operacionalização e efetivação desses direitos.

Dessa maneira, o estabelecimento de propostas inclusivas para os alunos com deficiências ingressarem na rede regular de ensino está provocando mudanças na compreensão e aceitação dos problemas das deficiências e mobilizando a escola para organizar-se diferentemente, desde sua estrutura funcional, seus princípios filosóficos até seu projeto político-pedagógico.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DEBATE

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a atenção à criança pequena esteve por muito tempo vinculada a um caráter assistencialista, filantrópico e higienista. Nesse sentido, Kramer (1984) informa que o atendimento da criança brasileira de zero a seis anos é marcado por duas etapas distintas: de 1500 até 1930 e de 1930 a 1980. Nos primeiros tempos, não havia interesse no atendimento à criança pequena. Contudo, pode-se dizer que, aos poucos, essa primeira fase foi marcada pela gradativa valorização da infância e o reconhecimento da necessidade de atendimento de suas necessidades básicas, caracterizando-se pelo progresso no campo da higiene infantil, tanto na área médica como escolar, registrando-se, então, algumas iniciativas de caráter privado e filantrópico.

De forma que, na primeira etapa, segundo Kramer (1984), o atendimento se deu de forma incipiente. O que existia em termos institucionais eram as chamadas “Casas dos Expostos”⁴. Nessa época, afirma a autora, a preocupação para com a criança vinha, principalmente, dos médicos, movidos pelas altas taxas de mortalidade infantil. Contudo, o atendimento deu-se em apenas alguns pontos mais estratégicos do país. Foi o caso da criação do Asilo de Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro, em 1875. Nesse mesmo ano, na mesma cidade, foi criado o primeiro Jardim de Infância do país, junto ao Colégio Menezes Vieira, destinado ao atendimento dos filhos da elite brasileira, com organização das atividades

⁴ Informa Kramer (1984) que “Casa dos Expostos”, “Roda” ou “Casa dos Enjeitados” foram instituições criadas em 1739 por Romão Duarte para abrigar crianças desamparadas, abandonadas ou rejeitadas.

de iniciação à ginástica, artes, exercícios de leitura e escrita, noções de números, história, religião e lições de cousas⁵.

Em São Paulo, citando Kuhlmann (2001), em 1896 foi criado, pelo Decreto n. 342, o primeiro Jardim de Infância público, que funcionava junto à Escola Normal Caetano de Campos, com a principal finalidade de servir de preparação para a formação dos alunos matriculados no curso de professores dessa referida escola. As professoras encarregadas de ministrarem as aulas no Jardim de Infância dedicavam-se a estudar a metodologia vinda da Europa e dos Estados Unidos, fazendo tradução dos materiais em alemão, inglês e francês que chegavam ao Brasil, versando sobre como deveriam funcionar os Jardins de Infância e a metodologia dos famosos Kindergartners de Froebel⁶, Pestalozzi, entre outros.

Com a realização do Primeiro e o Segundo Congressos de Proteção à Infância, em 1922 e 1933, respectivamente, que tiveram como principal meta sensibilizar as autoridades e a sociedade em geral para o tema da infância, destacam-se conquistas importantes como a criação de “novos órgãos na aparelhagem da assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternais, policlínicas infantis”, conforme Kramer (1984, p.60). A segunda etapa, que se inicia por volta de 1930, ainda de acordo com essa autora, coincide com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Foi esse Ministério que criou, mais tarde, o Departamento Nacional da Criança, órgão responsável por mais de 30 anos pelas ações e assistência voltadas para a infância no país.

Muitos órgãos direcionados ao atendimento da criança foram criados pelo Poder Público em diferentes instâncias do governo, Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, Ministério da Educação, ou ainda, por organizações da iniciativa privada, desde 1940 até 1975, tal como é o caso da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – Funabem e Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor – Febems, entre outros.

No que diz respeito à área educacional, como relata Kramer (1984), destaca-se a existência de duas instituições que se dedicaram a

⁵ Lições de cousas eram atividades desenvolvidas em classes dos jardins de infância, relacionadas à origem dos instrumentos, objetos e materiais, conforme Montesino (1992).

⁶ Jardim de Infância criado por Froebel, de acordo com Ferrari (2008).

sustentar o trabalho organizativo no atendimento do pré-escolar. Uma delas é Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – Omep, fundada em 1948 pela Unesco, de caráter privado e beneficente. E a outra foi a Coordenação de Educação Pré-Escolar – Coepre, de caráter público federal, ligada ao antigo Ministério da Educação e Cultura, criada em 1975, que se constituiu no órgão responsável por traçar as diretrizes de atendimento ao pré-escolar junto às Secretarias de Estado. Atualmente, esse órgão é denominado Coordenação Geral de Educação Infantil – Coedi e faz parte da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, tendo como finalidade fornecer orientações metodológicas que subsidiem as ações executoras das instituições que atendem crianças nos primeiros anos de vida no país.

Assim, de acordo com o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, essa modalidade de ensino no Brasil tem registrado muitos avanços (BRASIL, 2009b). Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2001c) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 2001a), ela passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Essa expansão dos direitos à educação da criança pequena representa conquistas importantes para a sociedade brasileira.

O movimento de institucionalização da educação infantil não ocorre desvinculado da luta por uma concepção que entenda a criança como um sujeito de direitos que possui potencialidades que devem ser desenvolvidas.

No contexto internacional, esses direitos são normatizados pela proclamação da Declaração dos Direitos da Criança pela Unicef, 1959 e da Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef / ONU, [1989], 2000).

Com a aprovação da lei n. 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), fica regulamentado o artigo 227 da Constituição Federal, o qual prevê o direito de a criança ser considerada “pessoa em condições peculiares de desenvolvimento, [...] e com direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar”, conforme enfatizado por Leite Filho (2001, p.32).

Impulsionado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2001b), o MEC se propôs, de 1994 a 1998, à formulação de uma Política

Nacional de Educação Infantil, publicando documentos orientadores para a prática pedagógica da Educação Infantil e instituindo uma Comissão Nacional de Educação Infantil – CNEI para participar da elaboração das propostas e diretrizes nacionais nesse período.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, também elaborados pelo MEC, reúnem um conjunto de sugestões pedagógicas que podem subsidiar as ações educativas de profissionais e professores de creches e pré-escolas. São documentos de apoio à intervenção de ensino na educação infantil, os quais contemplam de forma geral as temáticas do fazer cotidiano em sala de aula (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, o MEC elaborou um instrumento de avaliação das instituições de educação infantil no Brasil, denominado Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, defendendo a qualidade nesse nível de ensino. Esse documento visa a “alertar os profissionais sobre os problemas mais frequentes encontrados nas creches e pré-escolas, que precisam ser levados em conta no processo de avaliar e aprimorar a qualidade do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2009b, p.15). As dimensões de avaliação apontadas por esse documento são as seguintes: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Assim, pode-se dizer que a compreensão e o tratamento dados à infância passam pelo crivo dos valores sociais, econômicos, políticos e morais de cada época histórica. Neste trabalho, como já afirmado e reafirmado em tópicos anteriores, considera-se a criança como um sujeito de direitos que possui potencialidades que devem ser desenvolvidas, em sua singularidade e diversidade. Portanto, a educação infantil é o espaço em que todas as crianças, sem nenhuma discriminação, têm a oportunidade de vivenciar experiências socioculturais que possibilitem o desenvolvimento de suas capacidades de expressão, comunicação e interação, por meio de instrumentos metodológicos que sistematizem os diferentes saberes, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Esses processos são entendidos como independentes e paralelos, os quais se interligam e se influenciam mutuamente na interação com o mundo dos adultos e na relação da criança com seus pares. Essa rede de relações compõe o universo simbólico das crianças e as relações vão se estabelecendo. Para que isso ocorra é preciso que, na educação infantil, as atividades propostas e o ambiente sejam organizados e planejados com as características do desafio, da pesquisa, da problematização, promovendo experiências com significado para as crianças, ainda que sejam sistematizadas intencionalmente, a fim de possibilitar um ensino que promova o desenvolvimento, como afirma Vygotski (1979; 1988; 2000).

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESPANHA

De acordo com as palavras de Ruiz Berrio (1992), a expansão da educação infantil está diretamente vinculada ao desenvolvimento do processo de industrialização que ocorreu ao longo do século XIX. Por consequência desse processo, a família sofre significativas alterações em sua organização, sua estrutura, seu modo de viver o cotidiano, muito diferente da maneira como vivia nos modos de produção rural e artesanal dos tempos anteriores.

Diante do crescente fenômeno de urbanização provocado pelo fluxo migratório até as cidades, em função da necessidade da indústria em busca de mão de obra, muitos valores tradicionais e religiosos foram se modificando no seio da família.

As mudanças fazem parte de um processo lento e cheio de contradições. As primeiras preocupações que surgiram para atender ao grave problema do abandono das crianças decorrente da incorporação da mulher ao trabalho fabril estiveram desvinculadas do sistema escolar. As primeiras ações nesse sentido foram movidas pela urgência de atender aos pequenos durante as longas e desumanas jornadas de trabalho dos pais e protegê-los da provável influência negativa do ambiente do bairro operário em que viviam, segundo Ruiz Berrio (1992).

Recorda Montesino (1992) que, desde os primórdios da civilização humana, deveria haver mães que, por algum motivo, encarregavam os cuidados de seus filhos pequenos a parentes ou vizinhos que se prestassem

a esse serviço. Essa prática, em consonância com o autor, pode ter sido a primeira ideia das escolas de párvulos⁷. Mais tarde, em todos os países, algumas mulheres pobres que não podiam realizar outras atividades se destinaram a cuidar de crianças pequenas em troca de qualquer recompensa ou retribuição. Nessa perspectiva, complementa Montesino (1992, p.48), não tardaram a surgir organizações de pequeno porte que tiveram alguma representatividade, como é o caso das Dameschool (inglesas), Salles d'asile (francesas), e Escuelas de Amigas (espanholas). Em seguida, na França e na Grã-Bretanha, surgiram as casas de cuna para abrigar os bebês e os “asilos” para os párvulos.

No ano de 1838, em Madri, se deu a primeira iniciativa na Espanha de criação de uma escola para formação de parvulistas⁸, denominada Escuela de Virio, fundada por Pablo Montesino. Depois dessa, surgiram mais quatro parvulários⁹. A Fábrica Nacional de Tabacos de Madri inaugura um parvulário para os filhos de seus operários, orientados por Ramón de la Sagra, em 1841. A prefeitura de Madri, em 1849, passa a se interessar pelo andamento dessas escolas. Nesse mesmo ano, a prefeitura de Barcelona também cria seu primeiro parvulário.

A expansão das escolas para crianças, na Espanha, foi lenta. Em 1850, existiam no país em torno de 95 escolas; dez anos mais tarde, elas somavam 220, sendo 125 públicas. Até a promulgação da lei Moyano da Educação, em 1857, não existia nenhuma articulação com o sistema de ensino.

O que se percebe ao ler a obra de Montesino é que seus ensinamentos estão fundamentados nas ideias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, os quais concebem a educação infantil como um processo que permite desenvolver a autonomia moral da criança, partindo de uma educação integral. Com base na observação da natureza, procura manter a saúde dos pequenos e melhorar sua qualidade de vida por meio da alimentação, higiene, modo de vestir e prática de exercícios físicos e sensoriais.

A educação infantil, conforme Baena (1997), além de atrair para si todo o interesse da investigação científica, é também alvo de preocupação da sociedade e dos governos devido ao acentuado processo

⁷ Segundo Pereira (2002, p. 284), párvulo significa criança pequena, pessoa inocente, que tem pouco conhecimento e que é fácil de enganar.

⁸ Professores de crianças pequenas.

⁹ Espaço escolar onde se ensinam as crianças pequenas.

de mudanças sociais, culturais e econômicas ocorridas na sociedade dos últimos tempos. Como exemplo, pode-se citar o ingresso da mulher no mercado de trabalho, o aumento da família monoparental, o frequente fenômeno da falta de estabilidade familiar, além da pressão social que impõe à criança precoces determinantes socializadores. Se antes era a família o lugar das significativas aprendizagens sociais e a responsável pela formação da personalidade, hoje ela está perdendo esse lugar. As instituições e os centros sociais estão incorporando esse papel. A Espanha também não está isenta dessa realidade.

O que se percebe, nesse momento, é que os diferentes tipos de centros que se ocuparam do atendimento da criança pequena, em especial as *guarderías*¹⁰, não tinham nenhuma proposta de estimulação cognitiva, linguística ou educativa. Embora a metodologia difundida por Fröebel e outros pensadores já contivesse alguns princípios educativos, eles não foram colocados em prática.

Outro fator importante que contribuiu na luta pelas conquistas da infância, no mundo e também na Espanha, foi a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada por unanimidade na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959.

Em 02 de setembro de 1990, também foi promulgada uma nova lei internacional que obriga os países a proteger os direitos da criança. Segundo dados da Unicef (2000), essa lei define como criança os menores de 18 anos. As crianças têm o direito de ser registradas legalmente ao nascer, de ter nome e uma nacionalidade. Têm o direito de brincar e gozar de proteção dos governos, proibindo-se o abuso e a exploração.

Cumprе evidenciar que, de acordo com Maura (1997), a educação infantil fica constituída, na Espanha, como etapa educativa e não apenas de guarda. A aprovação da Lei de Ordenação do Sistema Educativo – LOGSE (ESPAÑA, 1990) estabeleceu seu pleno direito enquanto instituição educativa, devendo atuar de forma sistemática e intencionada com outras instâncias da sociedade para atender às crianças de zero a seis anos.

¹⁰ *Guarderías* eram instituições públicas dependentes de diferentes organismos públicos, e, quando privadas, com ou sem fins lucrativos, pertencentes ou não a grupos religiosos, supervisionadas, naquela época, pela Secretaria de Bem Estar Social do Estado.

A autora defende a ideia de que os centros devem eleger um modelo para Elaboração do Projeto Educativo do Centro que seja representativo para a comunidade escolar, a fim de que tais princípios respondam a e facilitem as práticas educativas, fundamentando as estratégias e os métodos que precisam ser considerados para atender às necessidades dos alunos (PUJOL MAURA, 1997). Isso permitirá a estruturação e organização dos principais elementos que constituem o processo de aprendizagem das crianças na escola.

Baena (1997) aponta que a concepção de educação infantil está evoluindo muito rapidamente, conforme afirma o último relatório fornecido pela Unesco a respeito do tema, com base nas pesquisas e nas políticas sociais dos países, a ponto de tais políticas serem redefinidas com vistas a oferecer uma gama de atividades que contribuam para o desenvolvimento global da criança, no cuidar e educar, desde o nascimento até o ingresso no ensino formal. A Espanha tem desenvolvido esforços nesse sentido. A Lei Orgânica da Educação – LOE (ESPANHA, 2006) trata do assunto e dedica o Capítulo I para contemplar os princípios gerais, objetivos pedagógicos, oferta de vagas e gratuidade nesse nível de ensino e, sobretudo, seu caráter educativo.

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Dota e Alves (2007) registram que o Brasil é considerado um dos últimos países do mundo em questão de educação, pelos poucos investimentos destinados para esse fim. Ademais, o modelo de ensino foi inspirado nos Estados Unidos e na Teoria da Carência, que explicava o rendimento escolar por meio de observações feitas com crianças de diferentes níveis. Trata-se de um problema político, econômico e social que deve ser compreendido historicamente. Ainda segundo as autoras, a educação especial no Brasil, apesar do pouco investimento e do descaso político, foi ganhando seu espaço de forma lenta, mediante a criação de inúmeras instituições. Essas instituições eram de caráter assistencialista e cumpriam apenas a função de auxílio aos desvalidos.

O início do atendimento às pessoas com deficiências no país passa pelo mesmo processo pelo qual passou a formação do sistema de ensino

brasileiro, a passos lentos e com pouco investimento. Contudo, Bueno (1993, p.21) propala que, de alguma forma, “segue basicamente a mesma trajetória ocorrida na Europa e nos Estados Unidos”. Dessa maneira, Mazzotta (1982), Bueno (1993), Jannuzzi (1985), Mendes (1995), Kassar (2004), bem como a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (2006) e o governo federal (BRASIL, 2007) consideram o marco inicial desse atendimento a criação dos institutos de meninos surdos-mudos e cegos, na cidade do Rio de Janeiro, na época do Império.

O documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006, p.18) pontua que o atendimento especializado centrado em cuidados assistenciais e terapêuticos, no Brasil, “estendeu-se por mais de um século, enraizando concepções e práticas até os dias atuais”.

Consta no mesmo documento que, diante das poucas iniciativas dos setores públicos, o atendimento especializado às “pessoas com deficiência se firmou como ação predominantemente desenvolvida por iniciativas isoladas, de amigos e familiares, que ganhou força nos movimentos sociais das décadas subsequentes” (PARANÁ, 2006, p.21). Essa característica pouco se alterou nos caminhos da oferta de educação especial em todo o seu percurso.

Outros eventos importantes, no início da década de 1990, influenciaram a elaboração das políticas públicas de educação inclusiva: a Conferência de Educação para Todos, resultando na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e a Conferência Mundial de Atenção às pessoas com Necessidades Especiais, que formalizou a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), já mencionados na Introdução deste trabalho.

Em linhas gerais, o traçado do percurso histórico e da situação da educação especial brasileira se fez pela própria contradição dos movimentos sociais vivenciados em cada período. Nos dias atuais, essa contradição é ainda mais marcante quando se vê o discurso oficial defendendo as premissas de uma escola inclusiva, pública e de qualidade, mas, ao mesmo tempo, buscando parcerias com instituições privadas (ONGs) para assumir as funções sociais, parcerias que, nas palavras de Kassar (2004,

p.37), “colaboram para o afastamento gradativo do Estado em relação à responsabilidade sobre essa obrigação”.

De qualquer forma, o Brasil, entre as oscilações e contradições desencadeadas pelas características da organização econômica e política, conseguiu redimensionar a legislação da educação especial a ponto de permitir um crescimento expressivo de matrículas desse alunado na rede regular de ensino, principalmente na educação básica.

No documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil (2007b), reiterados por normativas posteriores, tais como: Decreto n. 6.571/2008, substituído pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), e Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009, encontram-se explicitados os objetivos dessas políticas para o país, visando à plena participação e aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, em que são assegurados:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007b, p. 7).

Nessa linha de raciocínio, o documento mencionado enfatiza que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Oferta “atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. Ressalta que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação

dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2007b, p.8).

Como políticas afirmativas da organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a Resolução n. 4/ 2009 (BRASIL, 2009a), em seu Art. 4º, institui como seu público-alvo: a) Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; b) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos, sem outra especificação. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Mais adiante a mesma Resolução (BRASIL, 2009a), em seu Art. 5º, descreverá que o Atendimento Educacional Especializado – AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo à frequência ao ensino regular, nas classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou Municípios. Além disso, estabelece em seu Art. 6º que também poderá ser ofertado em ambiente hospitalar ou domiciliar, pelo respectivo sistema de ensino, de forma complementar ou suplementar. Para os alunos com altas habilidades/superdotação, as ações pedagógicas de enriquecimento curricular poderão ser desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino

regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes, conforme disposto no Art. 7º da mesma resolução.

Nesta direção, o Art. 8º esclarece que serão contabilizados duplamente, no âmbito do Fundeb, de acordo com o Decreto n. 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE, sendo este condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009a).

Tal dispositivo enfatiza a obrigatoriedade da matrícula do aluno da educação especial no sistema regular de ensino, revogando o disposto na Resolução n. 2/2001, cujo conteúdo possibilitava que esta ocorresse na escola especial e/ou classe especial, dentro da escola regular. Dito de outra forma, suas orientações reafirmam que as atividades propostas para o atendimento educacional especializado devem ocorrer em escolas regulares de ensino, ficando vedada a matrícula do aluno em escola especial, além de ofertar programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, de forma que seja articulado com a proposta pedagógica do ensino comum que a criança frequenta. Esse atendimento deve também ser acompanhado por instrumentos que possibilitem o monitoramento e a avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados, públicos ou conveniados. Assim, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por

meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Em seu Art. 2º, parágrafo único, essa Resolução definirá como recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Ao reiterar as formas de orientação do atendimento educacional especializado da Resolução no. 4/ 2009 (BRASIL, 2009a), o Decreto n. 7.611/11 (BRASIL, 2011) acrescentará que, para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização do público, este serviço deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes e atender às necessidades específicas das pessoas que formam o público-alvo da educação especial. Seu desenvolvimento deve ocorrer de forma articulada com as demais políticas públicas, destacando em seus objetivos principais: a) a promoção do acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia de serviços de apoio especializados, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; b) a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; c) o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; d) a oferta de condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Dois anos após a promulgação da Resolução n. 4 (BRASIL, 2009a), em função da pressão das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, o governo, por meio do Decreto n. 7.611/11, em seu artigo Art. 14., retrocede no que diz respeito à distribuição dos recursos do Fundeb. O cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida para as instituições mencionadas não mais elimina a possibilidade da efetivação da matrícula do público em questão nas escolas e classes especiais, conforme pode-se observar:

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2o O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei no 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico. (BRASIL, 2011).

A partir das normativas apresentadas e, principalmente, considerando que a oferta do atendimento especializado se dará em todos os níveis de ensino, interessa problematizar como a escola e seus professores vêm se organizando para atender às demandas educacionais especiais dos alunos matriculados na educação infantil. Tal reflexão certamente contribuirá para pensar e propor as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa fase, pode-se explorar as situações de ludicidade, acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais. A convivência com as diferenças pode favorecer as relações interpessoais, o respeito e a valorização e autoestima da criança. Prioritariamente, do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado deve ser ofertado por meio da educação precoce, que visa a otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem conjugado com os serviços de saúde.

2.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESPANHA

González Fontao (2004) apregoa que a atenção às pessoas com deficiências, na Espanha, só se efetivou depois do século XV. O primeiro centro de acolhida aos enfermos mentais se denominava “Hijas de la caridad San Vicent de Paul” (1581-1660).

Os primeiros educadores de pessoas com problemas de que se tem notícia na Espanha são: Frei Pedro Ponce de León (1785, no Instituto de Sordosmudos), Lorenzo Hervás y Panduro e Juan Pablo Bonet, na educação de crianças surdas. Em 1857, surgiram as escolas para crianças surdas e cegas por determinação da Lei Moyano.

Os séculos seguintes seguiram com ações e iniciativas isoladas em cada uma das áreas de deficiências. Somente a partir do século XX é que se pode falar de institucionalização da educação especial. Segundo González

Fontao (2004, p. 52), nesse período houve a “criação e proliferação” de centros destinados ao atendimento de pessoas com deficiência mental, física, sensorial, autistas, entre outros, com profissionais especializados e recursos materiais adequados.

Nos anos 1970 aparecem no Sistema Educacional Espanhol as classes de Educação Especial na escola regular, regulamentadas pela Lei Geral da Educação de 1970 (LGE), no artigo 49 (ESPANHA, 1970).

Por ocasião da Constituição Espanhola de 1978, inicia-se um amplo debate sobre as questões das deficiências, bem como a organização de programas de prevenção, tratamento, reabilitação e integração de pessoas com diferentes tipos de deficiências (ESPANHA, 1978). Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação e Ciência propôs o Plano Nacional de Educação Especial, introduzindo assim o princípio de normalização em toda a Espanha. González Fontao (2004, p.53) registra que os pressupostos teóricos da normalização eram definidos pela “integração escolar, setorização dos serviços educativos e individualização dos serviços destinados aos alunos com incapacidades”. Esse Plano Nacional de Educação Especial foi incorporado à Ley de Integración Social dos Minusválidos – LISMI, em 1982 (ESPANHA, 1982). Essa lei, segundo a autora, foi criada a partir da Constituição de 1978, que, em seu artigo 49, defendia os mesmos direitos para todos os espanhóis, sem nenhuma distinção. Como consequência da implantação dessa lei, formaram-se as equipes multiprofissionais e os centros de recursos.

Essa política de integração escolar das pessoas com deficiência foi desenvolvida por meio do Programa de Integração Escolar proposto pelo MEC, normatizado pelo Real Decreto n. 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial (ESPANHA, 1985), por um período experimental de três anos, o qual foi estendido para mais cinco anos.

No ano de 1986, o Livro Branco da Reforma do sistema de ensino espanhol, no capítulo X, trata da integração dos alunos da Educação Especial, que apresentavam “necessidades educativas especiais” (ESPANHA, 1986).

A Lei Orgânica n. 1/1990, de 3 de outubro, de Organização Geral do Sistema Educativo – LOGSE (ESPANHA, 1990), representou

mudanças significativas para o sistema educacional espanhol, propondo um novo capítulo em que define o conceito dos termos “necessidades educativas especiais” e trata da atenção à diversidade. Com esta legislação, são introduzidas as Adaptações Curriculares, bem como a orientação para que os centros de atendimento específicos se convertam progressivamente em centros de recursos educacionais e formação profissional, ou em centros de escolarização para alunos com necessidades educacionais permanentes. As Adaptações Curriculares constituem um meio de acesso ao currículo quanto à comunicação e tecnologia, ou alterações nos elementos curriculares no tocante ao conteúdo e estratégias de ensino. Essas alterações podem se relacionar com o grau de significância, classificadas em alterações significativas e não significativas. As ACIs não significativas ou reforço educacional estão relacionadas com as mudanças habituais que os professores realizam em suas disciplinas.

A promulgação da Lei Orgânica n. 9/1995 (LOPEG), que prevê a participação, avaliação e administração dos centros docentes, também garante a escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais nos centros públicos (ESPANHA, 1995).

A Lei Orgânica da Educação – LOE propala que a educação dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais deve se dar dentro dos princípios da normalização e da inclusão, como já mencionado anteriormente. A educação desses alunos em centros de educação especializada só poderá ocorrer se suas necessidades não puderem ser atendidas nos programas de atendimento à diversidade do ensino regular. Uma vez frequentando tais centros, o aluno poderá permanecer nele até os 21 anos (ESPANHA, 2006).

A continuidade da escolarização e a profissionalização dos alunos com necessidades educativas especiais devem ser favorecidas pela administração educativa, oportunizando-lhes a realização das provas estabelecidas em lei.

A Educação Especial em Guadalajara fundamenta-se nas diretrizes estabelecidas pela Delegação Provincial de Educação e Ciência (semelhante a uma Secretaria de Educação). Esta incumbe-se de operacionalizar os princípios gerais da legislação atual da Espanha destinados a essa área de

ensino, já mencionados nos tópicos anteriores deste trabalho. O CEP colabora nessa tarefa com a coordenação das atuações por meio do Plano de Orientação e acompanhamento dos profissionais dos centros quanto à execução do Plano de Atenção à Diversidade junto aos orientadores e às equipes diretivas das escolas. Dentre as ações da Delegação, destacam-se: acompanhar se os centros estão pondo em prática as medidas pedagógicas para que todos os alunos alcancem êxito escolar; verificar se todas as crianças com necessidades educativas especiais estão com o apoio educativo de que necessitam; sugerir a seleção de instrumentos e estratégias que ajudem a incorporar medidas organizativas e curriculares de resposta à diversidade dos alunos com necessidades educativas especiais, inclusive oportunizando e viabilizando estudos de casos para as situações mais difíceis, de acordo com o documento Castilla La Mancha (2009 – 2010).

2.5 SOBRE A TERMINOLOGIA “NEE” NOS CONTEXTOS INVESTIGADOS

Considera-se oportuno mencionar que o termo “necessidades educativas especiais” é usado na Espanha para designar incapacidades e/ou desvantagens decorrentes do funcionamento anatomofisiológico do desenvolvimento dos sujeitos nas áreas sensoriais, físicas, cognitivas e/ou socioemocionais, que podem comprometer a aprendizagem de todo e qualquer aluno, de modo temporário e/ou permanente, ao longo do seu processo de escolarização. Incluem-se nesse grupo alunos com deficiência, bem como aqueles com questões relacionadas à superdotação, ou, ainda, minorias linguísticas e etnorraciais, populações nômades etc.

Dessa forma, o termo “necessidades educativas especiais” tem sido utilizado, em primeiro lugar, para designar os problemas de aprendizagem e a oferta de recursos pedagógicos para atender às demandas educacionais e às dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem. Dito de outro modo, utilizar esta terminologia implicará reconhecer que a escola deve dar respostas e/ou prover recursos que garantam o pleno desenvolvimento de todos os alunos. Sem dúvida, esta visão não nega que estes possam apresentar problemas especificamente vinculados a seu próprio desenvolvimento, mas representa acima de tudo reconhecer que o comprometimento apresentado não é impeditivo para que possam concluir com êxito seus

estudos. Ao contrário disso, a escola deve se organizar e garantir respostas educacionais que considerem a diversidade do seu alunado, nela presente. Essa concepção permanece na literatura e na linguagem comum das pessoas e dos profissionais, até o presente momento, nas escolas da Espanha.

Diferentemente do contexto espanhol, no Brasil, o termo “necessidades educacionais especiais” – NEE tem sido amplamente divulgado para se referir ao público da educação especial na escola comum. Os estudos de Leite e Martins (2012) apresentam considerações sobre como a terminologia vem sendo empregada na literatura especializada, no cenário educacional brasileiro. Para essas autoras, o uso da terminologia de forma equivocada, como sinônimo de deficiência e/ou para referir aos alunos com os quais o professor especializado deve atuar de forma articulada com o ensino comum, incluindo nesse grupo os [...] “transtorno funcionais de desenvolvimento, ou seja, alunos com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2007, p.15). Isso contribui sobremaneira para distorcer a informação sobre quem é o público da educação especial.

As autoras citadas acrescentam que tal concepção decorre, dentre outros aspectos, da evolução conceitual da deficiência com vistas a desfocar do sujeito a responsabilidade pelo seu insucesso escolar, questionando mais amplamente a origem constitucional e incurabilidade do distúrbio. Condição esta, fortemente atrelada às mudanças conceituais decorrentes da relação da sociedade com a pessoa com deficiência – principalmente, a partir da superação da ideia de normalização propagada nas décadas de 1940 a 1950, sob influência das posições ambientalistas e condutistas, predominantes nos estudos do campo da psicologia (MARCHESI e MARTÍN, 1995).

A esse respeito, Marchesi e Martín (1995) adicionam que tais estudos, influenciados pela necessidade de uma detecção precisa do distúrbio e, principalmente, amparados no desenvolvimento dos testes de inteligência – com vistas a determinar o nível de atraso mental dos alunos –, levaram a educação especial a seguir um caminho distinto e separado da organização regular. Entretanto, paralelamente, a expansão da escola especial e, conseqüentemente, a universalização da oferta educacional nos países desenvolvidos “[...] fez com que se considerasse uma forma mais

positiva a existência de classe ou escolas específicas para os alunos com deficiência, devido ao menor número de alunos por sala de aula, e à possibilidade de uma atenção educacional mais individualizada” (1995, p. 9). Posteriormente, a pressuposição de que a deficiência poderia ser motivada pela ausência de estimulação adequada e/ou por processos de aprendizagem incorretos, reforçada pelas possibilidades de intervenção e modificação das condições apresentadas pelos sujeitos, provocou profundas transformações no modo de concebê-la na organização da educação especial. Sendo esta última, então, fortemente motivada por fatores que circulavam nas práticas educacionais vigentes: a) visão diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento e da deficiência; b) uma nova perspectiva sobre a importância do processo de aprendizagem e as dificuldades encontradas pelos alunos em aprender; c) desenvolvimento de novos métodos e técnicas diferenciadas de avaliação etc. Nesse contexto, caracterizado pelo sentimento de sensibilidade social ao direito de todos a uma educação fundamentada em pressupostos integradores e não segregacionistas, surge, no Brasil, o termo “necessidades educacionais especiais” (MARCHESI E MARTÍN, 1995, p.11).

Em meados dos anos 1990, a partir das políticas internacionais de inclusão, disseminadas, principalmente, pela Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), algumas normativas brasileiras (BRASIL, 1999) utilizaram o termo “necessidades educacionais especiais (NEEs)” para se referir às [...] “crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações remotas ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas” (BRASIL, 1994a, p.18), além dos alunos com deficiências, ampliando, pela primeira vez, o público da educação especial.

Com base no exposto, embora a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) tenha contribuído para orientar estados e municípios no que diz respeito à oferta e funcionamento do atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos mencionados, Leite e Martins (2012) postulam que tais orientações serão canceladas pelo desenvolvimento de ações afirmativas governamentais para parte dos alunos referidos – ou seja [...] “alunos com deficiência, altas habilidades e

superdotação, transtorno global do desenvolvimento”, sendo esse último definido por alunos que [...] “apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo como autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (BRASIL, 2007). Essa chancela se deu em documentos posteriores, a exemplo do Decreto n. 6571/2008 (BRASIL, 2008a), da Resolução n. 4/2009 (BRASIL, 2009a) e do Decreto n. 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Em função da complexidade que envolve as discussões e orientações educacionais para o público mencionado, nos contextos investigados, considera-se oportuno esclarecer que, ao se referir aos alunos com “necessidades educacionais especiais” no contexto brasileiro, esse texto se apoiará na definição daqueles que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem ou restrições no desenvolvimento que prejudiquem o acompanhamento das atividades curriculares. Tais necessidades estão associadas a causas orgânicas específicas, limitações, disfunções ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas de outros alunos, altas habilidades e/ou superdotação. Parafraseando Leite e Martins (2012) esta definição tem sido apropriada para referir ao público da educação especial, que, ao longo do seu processo de escolarização, pode ou não apresentar NEEs de caráter transitório ou permanente, que, além disso, possuem a característica comum [...] “de ser na escola ou no processo de ensino e aprendizagem que se originam, se explicitam ou se intensificam” (2012, p. 15).

Para que haja a transformação da escola em sistemas educacionais inclusivos, não basta substituir pelo termo “necessidades educacionais especiais” o uso da palavra “deficiência”, como forma de tornar menos graves os problemas educacionais do público em questão, remanejando a discussão dos problemas na escola na provisão de recursos como garantia de desenvolvimento de todos os alunos em condições normalizadoras. Ao contrário, romper com essa visão reducionista implicará mudanças notáveis frente à conceitualização da deficiência, à organização do currículo, às estratégias de formação dos professores, aos métodos de ensino e à formulação de ações administrativas que considerem repostas educacionais para todos os alunos.

A partir das considerações descritas, a compreensão de como os professores respondem às necessidades educacionais especiais do público mencionado, no sistema comum e/ou especial de ensino, bem como o entendimento sobre o modo como os marcos legais orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos nas realidades investigadas passam a ser objetos de análise das políticas de formação de professores, enfatizada nos próximos tópicos.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ESPANHA

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL NO BRASIL

O tema da formação de professores é bastante discutido nos meios acadêmicos e também pelos órgãos oficiais, por se tratar de um fator fundamental na garantia para o desenvolvimento de um projeto de educação com qualidade a todos. A formação do professor da educação infantil e do ensino especial além de bastante discutida é também muito pesquisada pelas especificidades que apresenta.

No que se refere à formação dos profissionais da educação infantil, o documento do MEC Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.39), apresenta a situação como “precária” no sentido de que ainda, no Brasil, há muitos profissionais atuando neste nível de ensino na condição de “leigos”. O mesmo documento aponta para a necessidade de se superar essa “realidade nacional diversa e desigual” rumo a uma formação mais “abrangente e unificadora”, que responda às demandas e as necessidades da criança pequena.

O mesmo documento (BRASIL, 1998, p.39) refere-se à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, no título VI, art. 62, dispõe que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2001a).

Nesse sentido, Gomes (2009) alerta para a necessidade não só de formação universitária, mas também de formação contínua, sendo o estágio um espaço decisivo na construção da identidade profissional.

A autora demonstra que, para atender à exigência estabelecida na lei, as instituições formadoras criam os estágios, visando uma aproximação com o campo profissional, com o fim de estabelecer uma conexão entre teoria e prática. Os profissionais da educação já passaram pela instituição escola como estudantes, então já possuem certa relação com ela, fato que futuramente poderá ajudar na construção de sua identidade profissional.

Dessa maneira, a formação da identidade de professor da criança pequena tem de ultrapassar a visão voltada unicamente para o cuidar, mas também se estender para o educar e o socializar. Estas educadoras devem ser entendidas como profissionais.

É muito comum educadores recém-formados, quando entram no campo de trabalho, ouvirem de colegas mais experientes que teoria e prática nem sempre estão juntas. Na verdade, no atual modelo de formação de profissionais, a prática tem ficado em segundo plano no conjunto da formação. A teoria tem prevalecido: basta, para exemplificar, a diferença expressiva entre o número de horas exigidas para as disciplinas de estágios das diferentes áreas de atuação e as demais disciplinas do curso. Assim, o profissional acaba se formando com ênfase no embasamento teórico, o que pode acarretar problemas, uma vez que se torna algo complexo vincular uma teoria elaborada a uma prática ainda não existente.

Como Gomes (2009) evidencia, foi nos anos 1990 que o tema da formação de professores ganhou destaque pelas diferentes reformas que foram ocorrendo na área da educação e, principalmente, no campo da educação infantil.

No documento do MEC Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, está delineado que, para ser professor da educação infantil, o profissional deve possuir uma “competência polivalente”, sendo assim definida esta expressão:

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do

conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional, que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre a prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998, p.41).

A citação acima dá a entender que a principal função do professor da educação infantil deve ter como foco a garantia do direito da criança de aprender e se desenvolver. O professor deve ser o responsável pela sistematização do ensino, oportunizando às crianças o desafio, a busca, a pesquisa, o interesse, a curiosidade e a criatividade nas atividades do fazer cotidiano em sala de aula.

Nesse sentido, Kishimoto (2002, p.108), preconiza que a criança desenvolve sua linguagem nas situações do cotidiano, quando ela “desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”.

O professor é um agente do desenvolvimento humano. Ele constrói um compromisso para com o próximo, e, por isso, só a formação teórica não dá o alicerce para esse profissional trabalhar.

Com relação à formação do professor da educação especial pode-se dizer que, no Brasil, ela se deu de forma não sistematizada. De acordo com Almeida (2004) e Bruno (2007), os primeiros cursos de formação de professores de educação especial se deram em nível médio, com carga horária intensiva, ofertados, em sua maioria, na esfera federal, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ) e Instituto Benjamim Constant (IBC-RJ), ou por instituições não governamentais, como o Instituto Pestalozzi (BH/MG), que oferecia cursos de férias. Conforme Almeida (2004), nos demais estados brasileiros, principalmente, em São Paulo e no Paraná. Esses cursos formavam profissionais normalistas “especializados”, evidenciando-se a tendência médico-pedagógica.

Ainda segundo Almeida (2004), o primeiro curso de especialização para formação de professores para a educação especial no Brasil ocorreu no estado de São Paulo, em 1955, quando o governo estadual autorizou, por

meio de um decreto, o funcionamento de um Curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos. Esses cursos de nível médio foram oferecidos até as décadas de 1980 e 1990, e até o ano 2000 em vários estados brasileiros.

Os cursos de nível superior só foram autorizados por volta da década de 1970. Novamente o estado de São Paulo foi, em 1972, pioneiro na implantação do curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, que poderia ser numa área específica (DA, DM, DV ou DF) ou geral (MAZZOTTA, 1992).

A Resolução CNE n. 02/2001, (BRASIL, 2001b) prevê que a formação dos professores que atuarão com o público da educação especial pode seguir dois modelos distintos: os capacitados e os especializados. Os cursos de formação que capacitam o professor para o trabalho na educação especial são definidos nos parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 18. No parágrafo 1º, definem-se as competências a serem desenvolvidas nos chamados professores capacitados, a saber:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001b).

A formação dos professores capacitados, tanto em nível médio como superior, deve ocorrer por meio de oferecimento de disciplinas, ou tópicos, que venham a contemplar as discussões sobre a educação de alunos considerados deficientes. Percebe-se também que a formação deve desenvolver, nesse futuro profissional, competências para executar atividades diretamente com os alunos considerados deficientes e, ao mesmo tempo, aprender a trabalhar em equipe. Isso porque não serão esses os profissionais que irão planejar as atividades a serem desenvolvidas com esses alunos, mas sim os professores especializados.

O nível de formação para professores especialistas deve preparar os profissionais para exercer funções de organização das ações pedagógicas, orientações e acompanhamento de projetos educativos com outros professores que exerçam a docência em serviços especializados. Por isso, devem ter sua formação em nível superior ou em nível de especialização, como explicitado nos parágrafos 2º e 3º do artigo 18 da Resolução anteriormente citada:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001b).

A mesma Resolução CNE n. 02/2001 (BRASIL, 2001b) esclarece que tanto os professores capacitados como os especializados podem ser formados em dois níveis. Ou seja, os primeiros podem se formar em nível médio ou superior, e os segundos em nível superior ou pós-graduação. Os cursos de complementação e de formação em serviço também podem ser considerados instâncias formativas.

Ao analisar as políticas de formação do professor na perspectiva da educação inclusiva nos contextos espanhol e brasileiro, Poker, Heredero e Martins (2013) explicitarão que as formas diferenciadas de formação para professores capacitados e especializados propostos pela Resolução CNE n. 2/2001 (BRASIL, 2001b) contribuíram para reforçar a segregação dos alunos com deficiência na escola. Tal fato, embasado no postulado de

saberes específicos para profissionais específicos, direcionaram sua atuação para instituições ou classes especiais, separadas do contexto social comum. A formação de dois tipos de professores, normais e especiais, com total desarticulação entre eles, chancela o pressuposto de que professores regentes de classe regular seriam incapazes de atuar com alunos com deficiência e vice-versa, ou seja, professores formados para atuar na educação especial também não saberiam atuar com alunos de classe regular.

A esse respeito, acrescentam, ainda, que a formação diferenciada mencionada apenas contribui para reforçar uma proposta baseada na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos, fundada em uma visão distorcida da realidade que, por conta disso, nega o princípio básico da educação inclusiva. Esse princípio prioriza aos profissionais da educação o privilégio e o desafio de enfrentar de modo coerente a diversidade presente no contexto escolar.

Tal política foi deflagrada no Brasil, em 2006, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, ratificada pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, caracterizado pela profissionalização da área da educação especial, como o marco da extinção das habilitações nas graduações, suprimindo a possibilidade da formação do professor em educação especial vinculada ao Curso de Pedagogia.

A formação do professor em Educação Especial, desde então, passa a se dar em cursos de licenciatura que formam professores para atuar exclusivamente na educação especial, em cursos de atualização e de extensão e, em grande parte, em cursos de especialização, nível de pós-graduação *lato sensu*.

Ao discorrer sobre o assunto, Poker, Heredero e Martins (2013, p. 24) concluem que, apesar de a formação do professor da Educação Especial se deslocar na atualidade, com maior evidência, para os cursos de pós-graduação "[...] tal prerrogativa não se sustenta na medida em que a própria LDBEN faculta a ocorrência da formação em nível médio ou superior, conforme descrito em seu art. 59. Observa-se então que há certa dissonância entre os discursos presentes nos documentos citados, ou seja

– LDBEN (BRASIL, 1996) e as Diretrizes da Pedagogia (2006), no que tange ao lócus da formação do educador”¹¹.

Dito de outro modo, esses autores destacam, como consequência dessa dissonância, a ausência de uma política de formação que determina os conhecimentos e/ou disciplinas básicas nas licenciaturas de forma a capacitar o professor para o exercício da docência na perspectiva inclusiva, quer seja na escola comum ou no serviço especializado, quando afirmam que a

[...] falta de qualificação profissional nesta área pode distorcer e/ou até mesmo simplificar o trabalho docente, na área da educação especial, uma vez que a formação proposta possibilita a presença de profissionais de áreas correlatas – serviço social, psicologia, fonoaudiologia, entre outros – atuando nos centros de atendimento à educação especial, e, também, dando suporte ao professor da sala regular. (POKER; HEREDERO; MARTINS, 2013, p. 25)¹².

Por fim, aliada à complexidade das considerações relatadas a respeito da formação do professor especializado, acrescenta-se a ausência de propostas que assumam uma característica de compromisso e responsabilidade com aquilo que se faz, voltadas à ressignificação do papel do professor, no contexto de uma escola que está constantemente em transformação (MICHELS, 2009).

A esse respeito, parafraseando Poker, Heredero e Martins (2013), acrescenta-se a ausência de uma política que garanta a qualificação profissional dos professores das classes regulares para atuar na perspectiva do ensino inclusivo. Assim, faz-se urgente fomentar investimentos que visem ampliar as discussões sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, garantindo-se, ao mesmo tempo, a formação generalista no âmbito da graduação em Pedagogia e, além disso, como aprofundamento e/

¹¹ “[...] tal prerrogativa no se sustenta en la medida en que la propia LDBEN, permite la posibilidad de la formación en nivel medio o superior, conforme descrito en su art. 59. Se observa según esto que hay cierta disonancia entre los discursos presentes en los documentos citados, o sea - LDBEN y las Directrices de la Pedagógica (2006), en lo que respecta al locus de la formación del educador”. (POKER; HEREDERO; Martins, 2013, p. 24)

¹² “[...] falta de cualificación profesional pode distorsionar y o simplificar el trabajo docente, en el área de la educación especial, ya que la formación propuesta posibilita la presencia de profesionales de áreas interrelacionadas - servicio social, psicología, logopedia, entre otros – actuando en los centros de atención a la educación especial, y, también, prestando ayuda y asesoría al profesor de la clase ordinaria” (POKER; HEREDERO; Martins, 2013, p. 25).

ou especialização, a formação específica necessária para capacitar o docente para atuar nos serviços de educação especial.

Em decorrência da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) a formação do professor especialista para a atuação nos serviços de apoio em educação especial voltada a esse público-alvo passou a receber investimentos do âmbito federal, no que tange à oferta de cursos *lato sensu*, principalmente na modalidade a distância.

Por meio da Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), as atribuições desse especialista foram definidas considerando que o mesmo deve:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o nº de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Na medida em que os conhecimentos básicos sobre educação especial foram deslocados para o âmbito dos cursos *lato sensu*, tal conteúdo praticamente deixou de figurar nos cursos de formação básica de pedagogos,

de forma que os próprios cursos de formação continuada também têm deixado de abordar conteúdos mais específicos (que justificariam a oferta de uma especialização), para atender aos conhecimentos gerais (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Nessa direção, Giroto e Milanez (2013, p. 45)¹³ reforçam que:

[...] a análise da formação do professor especialista deve estar articulada à formação do professor do ensino regular, pois, embora a formação do especialista sob a perspectiva da Educação Inclusiva esteja mais enfaticamente garantida pela legislação, o mesmo não ocorre com a formação do generalista, visto que na grande maioria dos cursos de graduação em Pedagogia, não são abordados nem mesmo conteúdos acerca da Educação Inclusiva, conforme proposto nas novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). Tal condição resulta, sem dúvida, no pouco conhecimento de graduandos em Pedagogia acerca dos princípios, fundamentação legal e operacionalização da construção de sistemas educacionais inclusivos e na ausência, na formação desses futuros professores, de conhecimentos acerca do papel do generalista e do especialista na alfabetização de alunos com deficiências, TGDs e altas habilidades/superdotação.

Sem contar que o acesso a cursos de formação continuada é dificultado por uma série de razões, tais como necessidade de investimento financeiro, indisponibilidade de tempo determinada por excessiva carga horária de trabalho, entre outras (GIROTO; MILANEZ, 2013).

Sob tais circunstâncias, concorda-se com Bruno quando afirma ser necessário (no sentido de que se deve) incluir na pauta dos cursos de formação de professores, e demais licenciaturas, “a discussão sobre como articular os conhecimentos, os fundamentos e práticas de educação

¹³ “[...] la formación del profesor especialista debe estar en consonancia con la formación del profesor de la enseñanza ordinaria, pues aunque la formación del especialista bajo la perspectiva de la Educación Inclusiva está prevista por la legislación, no ocurre lo mismo con la formación del generalista, dado que, en la gran mayoría de los cursos de grado en magisterio, no son abordados los mismos contenidos sobre la Educación Inclusiva, según lo propuesto en las nuevas Directrices Nacionales Curriculares para La Graduación en Pedagogía (BRASIL, 2006). Esto conlleva, sin duda, el bajo conocimiento de alumnos de magisterio de los principios, fundamentación legal y operacionalización de la construcción de sistemas educativos inclusivos y la ausencia en la formación de estos futuros profesores, de conocimientos sobre el papel del generalista y del especialista en la alfabetización de alumnos con deficiencias, TGDs y altas habilidades/superdotação” (GIROTO; MILANEZ, 2013, p. 45).

inclusiva na grade curricular e no projeto pedagógico dos cursos do ensino superior” (2007, p.3).

3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL NA ESPANHA

A formação docente apresenta suas próprias particularidades em função do nível educativo. Contudo, não se pode dizer que este ou aquele nível exija mais ou menos formação. Cada nível de ensino tem a sua importância e requer profissionais com formação sólida e alicerçada em bases profundas do conhecimento científico legado pela humanidade.

De acordo com Zabalza Beraza e Zabalza Cerdeiriña (2011), a formação do professor de educação infantil é um tema importante para os dias de hoje. No entanto, por muito tempo se pensou que cuidar das crianças pequenas era uma tarefa que requeria paciência e dedicação, mas não se pensava que fosse necessária muita ciência e nem conhecimentos mais específicos. Contudo, poderia ser um trabalho para as mulheres, porque a própria natureza já havia dotado-as para cuidar das crianças. Afortunadamente, esta visão foi pouco a pouco mudando, e foi nascendo então outra perspectiva: a de que este é um trabalho complexo que exige técnicas e métodos docentes que visem o pleno desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, uma vez que as ciências humanas, como a psicologia, a sociologia, a pedagogia, entre outras, vêm ressaltando a importância e os benefícios das intervenções educativas para as crianças pequenas se desenvolverem integralmente.

Convém assinalar que, mesmo em se tratando de uma atividade complexa, pela especificidade das funções de um professor deste nível de ensino, não se pode perder de vista a formação geral deste profissional, ou seja, os saberes necessários para a efetivação da docência em todas as suas dimensões.

Dessa forma, pode-se dizer que a formação dos professores da educação infantil, no que refere a sua identidade, a duração dos cursos, os conteúdos estudados e a sua própria credibilidade, não deixa de ser uma questão polêmica para ser analisada, tendo em vista a pluralidade dos modelos ofertados de formação pela mudança na legislação, a

heterogeneidade de funções a desempenhar profissionalmente, e também outros fatores, como os políticos e econômicos.

A necessidade de formação homogênea e generalizada parece incontestável para todos os profissionais da educação. No entanto, no caso dos professores da educação infantil, esta condição não se efetiva, pelo fato de que é um nível de ensino que envolve aspectos tanto dos processos de cuidados básicos e como de educação propriamente dita.

Nesta perspectiva, Andres Marco e Caceres Arranz (1999, p.34) defendem:

A consciência de que um novo sistema educativo obriga a repensar a identidade e modificar a prática dos professores reclamará também necessária e conseqüentemente um sistema global de formação inicial que integre os diversos e sucessivos tipos de professores e suas correspondentes especializações¹⁴.

Desse modo, segundo os autores, essa perspectiva global e homogênea de formação de professores pode contribuir para a construção de uma educação que garanta mais qualidade de ensino e melhor formação do cidadão.

A Lei Orgânica da Educação – LOE (ESPANHA, 2006) prevê em seu artigo 92 que as crianças do primeiro e do segundo ciclo de educação infantil (zero a três anos e três a seis anos, respectivamente) devem ser atendidas por profissionais com o título de mestres, com especialização em educação infantil, apoiados por outros profissionais que se fizerem necessários.

García Barros (2009) considera que a formação dos professores de educação infantil deve caminhar para a inter-relação das disciplinas teóricas e práticas, e entre os níveis de ensino e as respectivas instituições, permeada pelos princípios da investigação educativa. Recomenda a autora que não se deve esperar uma repercussão imediata deste tipo de investigação, pois esta por si mesma apresenta características de ponderação e um caminhar mais lento. Portanto, a formação dos professores deste nível de ensino, para

¹⁴ “La conciencia de que un nuevo sistema educativo obligue a replantear la identidad y a modificar la práctica de los profesionales, reclamará también necesaria y conseqüentemente un sistema global de formación inicial que integre los diversos y sucesivos tipos de profesores y sus correspondientes especializaciones.” (MARCO; ARRANZ, 1999, p.34)

García Barros, implica no cumprimento do que está prescrito na legislação atual, no que se refere ao conhecimento da metodologia científica, promovendo nos alunos o pensamento científico. Por outro lado, deve desenvolver no futuro professor a capacidade de elaboração de propostas didáticas que relacionem os princípios da ciência, da técnica, da sociedade e da promoção humana.

Nesse sentido Zabalza Beraza e Zabalza Cerdeiriña (2011) argumentam que existe um consenso internacional entre os países que define de forma aproximada o tempo mínimo que se deve exigir para a formação de um professor de educação infantil. Inclui-se neste cálculo, segundo os autores, todo o período anterior de escolaridade. Portanto, depois da escola secundária¹⁵, o aluno deve cursar pelo menos três anos de estudos universitários.

Zabalza Beraza e Zabalza Cerdeiriña (2011) destacam três idéias básicas que devem fazer parte da formação do professor da educação infantil, a saber: 1) Reconhecer a importância da figura do professor e sua consciência para exercer a profissão, contribuindo para o desenvolvimento das crianças que ficarão sob sua responsabilidade; 2) Saber articular os conhecimentos de formação inicial e aquisição de habilidades que promovam a qualidade da educação que será oferecida às crianças pequenas; 3) Capacidade para responder ao desafio de trabalho em equipe e inserção cultural como dimensões básicas de um trabalho efetivo com as crianças.

Contudo, conforme o pensamento desses autores, a formação docente não pode ser entendida apenas como um processo pontual que se desenvolve com a formação acadêmica e pelos anos de carreira, mas como um itinerário progressivo que vai passando por diferentes momentos e experiências continuadas que visam à melhoria do desempenho docente ao longo da vida profissional. Essa formação se configura como um continuum que envolve desde o período da formação inicial, na universidade, em que se estabelecem os fundamentos teóricos e práticos do saber docente com a apropriação das ferramentas básicas, até os momentos de reflexão que são oportunizados no decorrer do exercício da atividade docente, por meio de cursos, palestras, participação em eventos, reuniões, entre

¹⁵ Vale destacar que no sistema de ensino espanhol o estudante finaliza este nível de ensino por volta dos 18 anos de idade.

outros, que permitem continuar aprendendo e melhorando atitudes e técnicas específicas em favor do desenvolvimento do aluno. Essa formação que se complementa e se expande a partir da atuação docente, visa ao aprimoramento pessoal e científico, e aperfeiçoa a solução dos problemas pedagógicos se denomina de formação permanente ou contínua.

Nesse sentido, Manzanares Moya e Galván-Bovaira (2011) propalam que a formação permanente/contínua dos professores da educação infantil constitui um requisito indispensável para o desenvolvimento da atividade docente. Na Espanha, esta modalidade de formação é provida por diferentes órgãos. O principal deles é o Centro de Formação de Professores¹⁶, que segundo as autoras funciona há mais de vinte anos e vem cumprindo eficientemente as funções de detectar e atender as necessidades formativas dos professores.

De acordo com Manzanares Moya e Galván-Bovaira (2011, p.3), os Centros de Formação de Professores, segundo os documentos oficiais, definem-se como: “instrumentos preferenciais para o aperfeiçoamento dos professores e o fomento de seu profissionalismo, assim como para o desenvolvimento de atividades de renovação pedagógica e difusão de experiências educativas”¹⁷.

Para finalizar este tópico da discussão a respeito da formação dos professores da educação infantil, vale lembrar que a formação inicial de docentes, na Espanha, ainda possui uma estrutura rígida. Seria conveniente pensar uma forma de avançar rumo a um modelo que permitisse maior flexibilização nas condições de participação dos estudantes. A formação permanente/contínua também tem que ser repensada, talvez no sentido de desenvolver projetos que envolvam a participação colaborativa dos professores para atender as necessidades reais das demandas de sala de aula.

Com relação à formação de professores da área de educação especial, Matia Portilla (1999) defende que a necessidade de mudança na formação desses professores inicia-se com a Constituição Espanhola, em 1978. Ela reconhece o direito de todos os cidadãos à educação, e com isso

¹⁶ Estes centros foram pensados com base no modelo americano dos *Teacher's Center*. Na Espanha, estes centros foram criados pelo Real Decreto 2112/1984 de 14 de novembro

¹⁷ “ Instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas. (MANZANARES MOYA; GALVÁN-BOVAIRA, 2011, p.3)

incentiva a implementação de políticas públicas em favor do atendimento educacional das pessoas com deficiências.

Daí em diante a história tem mostrado a configuração de um novo panorama no campo da educação especial que cada vez mais foi abandonando as medidas segregadoras em favor dos enfoques da integração e, posteriormente, da inclusão de seu público no ensino comum.

Em relação a esse avanço, Molina Garcia *et al.* (1999) pontuam que foi a partir do Real Decreto de 6 de março de 1985 que se estabeleceu a premissa de oportunizar a máxima integração possível da criança com deficiência ao ensino regular. Com essa medida, ficou claro também que os professores da educação básica comum deveriam ter conhecimento das necessidades educativas especiais de seus alunos. Assim, foi necessário também mudar a concepção de escola e consequentemente a de formação de professores, tanto no que diz respeito aos professores da escola comum quanto aos professores da educação especial. No entanto, embora a legislação estivesse preconizando tais mudanças, na prática, elas não aconteceram como deveriam.

Há, sim, uma contradição de exigências na formação de professores em todo o território espanhol. Há Comunidades Autônomas que ofertam modelos de formação de professores da educação especial em nível de especialização com duração entre um ano ou dois anos, tendo como pré-requisito os estudos universitários para professor da escola básica. Ao mesmo tempo, outras Comunidades Autônomas oferecem esta formação em nível de *Diplomatura*¹⁸.

Matia Portilla (1993) argumenta que a formação dos professores é de fundamental importância para dar resposta à diversidade dos alunos que adentram a escola. Enfatiza que se esta deve atender a todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam necessidades educativas especiais, oportunizando-lhes o sucesso acadêmico, haverá de contar com profissionais que tenham condições de desempenhar estas funções e garantir a qualidade de ensino. Assim, essa formação deve apresentar um enfoque diferente do tradicional, trazendo uma amplitude de olhares que supere a dimensão

¹⁸ Trata-se de curso universitário com duração de três anos.

meramente técnica e leve em conta a dimensão humana do desenvolvimento dos alunos. Defende, ainda, Matia Portilla (1993, p. 131):

Efetivamente, se temos estabelecido que todas as pessoas devem ser educadas, sempre que possível, nas escolas comuns, é evidente que qualquer Professor deverá ter uma formação específica em Educação Especial que o ajude a dar respostas às necessidades educativas especiais de seus alunos¹⁹.

Assim, este autor divulga que a formação de professores, para atender a demanda da escola nos dias de hoje, deve incrementar sua extensão desde o nível inicial até formação permanente/continuada.

No que se refere à formação inicial do professor generalista, a pesquisa de León Guerrero (1999, p.6) revela dados interessantes da situação. A autora realizou um estudo em 24 universidades espanholas que oferecem curso de formação inicial a professores generalistas, para responder à seguinte indagação. “Em que estão sendo formados, na atualidade, em nosso país, os futuros professores ‘generalistas’ para poder atender à diversidade?”²⁰.

León Guerrero (1999, p.8) constatou, então, que os conhecimentos em que são formados os professores generalistas nas universidades pesquisadas referem-se:

[...] aos problemas de aprendizagem e às necessidades educativas especiais, aos transtornos do desenvolvimento e sua incidência sobre a aprendizagem escolar, à escolarização de alunos com déficit sensorial, físico e psíquico, à integração educativa dos alunos com dificuldades e aos recursos educativos para a integração escolar.²¹

Em sua pesquisa, a autora constatou também, a respeito da formação permanente/continuada, a realização de outros projetos dirigidos

¹⁹ “Efectivamente, si hemos establecido que todas las personas deben ser educadas, siempre que sea posible, en los centros y aulas ordinarios, es evidente que cualquier Maestro deberá tener una formación específica en Educación Especial que le ayude a dar respuesta a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.”

²⁰ “¿En qué están siendo formados en la actualidad en nuestro país los futuros maestros ‘generalistas’ para poder atender a la diversidad?”

²¹ “[...] las dificultades de aprendizaje y n.e.e., los transtornos del desarrollo y su incidencia sobre el aprendizaje escolar, la escolarización de los alumnos con déficit sensorial, físico y psíquico, la integración educativa de los alumnos con dificultades y los recursos educativos para la integración escolar.”

à preparação dos professores em exercício com diferentes categorias de alunos. Os conteúdos desses programas referem-se às seguintes áreas: conhecimento básico conceitual a respeito das diferentes deficiências, aspectos médicos, legislação, intervenção educativa e outros tipos de intervenções.

A formação de professores especialistas se dá por meio de cursos de formação específica da educação especial, como audição e linguagem, deficiência visual e pedagogia terapêutica²². Diante disso, León Guerrero defende que a formação do professor generalista e do professor especialista deveriam ter um tronco comum, ou seja, haveria uma formação inicial básica para todos os professores, que envolvesse conhecimentos e conteúdos a respeito dos processos educativos e curriculares da educação geral, bem como conhecimentos básicos referentes à educação especial. Só depois dessa formação o especialista receberia formação universitária centrada em áreas de intervenções e não mais em categorias de sujeitos.

Nesta perspectiva, Aranda Redreuello et al. (2005) afirmam que a Declaração de Salamanca prevê que, para atender a demanda das escolas inclusivas, o futuro professor deve ter capacidade para avaliar as necessidades educativas dos alunos, bem como saber adequar os conteúdos curriculares e os programas de estudos. Isso significa que a formação dos professores nesta perspectiva da escola inclusiva deve contemplar as dimensões teórico-práticas, que os capacite a diagnosticar, planejar, atuar e refletir sobre suas próprias ações.

Também é preciso pensar em um modelo de formação permanente/continuada, o qual deve ser fundamentado não só em conceitos teóricos, mas também em reflexões e pesquisa da própria prática docente, proporcionando um novo direcionamento da realidade escolar, bem como do atendimento às necessidades dos alunos.

Por outro lado, é fato constatado que, numa concepção de escola voltada a e comprometida em atender a diversidade de alunos, a educação de uma criança não é resultado do esforço e do trabalho de um único professor, mas, sim, responsabilidade do conjunto de profissionais que atuam na escola. O esforço coletivo, o trabalho em equipe, as ações colaborativas e os recursos humanos especializados são as novas ferramentas

²² Trata-se de um curso que forma o professor da educação especial em suas diferentes áreas.

que as escolas necessitam implementar em suas propostas pedagógicas, a fim de garantir o êxito do trabalho educativo.

4. ASPECTOS SINGULARES DOS ESPAÇOS ESCOLARES INVESTIGADOS

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES

Os participantes da presente pesquisa foram professores que trabalham com crianças que apresentem alguma deficiência, dentro de instituições de educação infantil, na faixa etária de três a cinco anos, no Brasil, e de três a seis anos na Espanha. No grupo de professores, no Brasil, foram entrevistados: 10 professoras de sala de aula²³, quatro professoras especialistas (Auxiliares); 12 Atendentes e seis Auxiliares de creche, totalizando 32 pessoas entrevistadas em 11 centros visitados. Na Espanha, foram entrevistadas 13 professoras tutoras (professora de sala aula), e aqueles profissionais que dão suporte ao trabalho da professora de sala quando há uma criança com deficiência, os chamados Professores de Apoio²⁴ em número de sete pessoas; seis Professores de Pedagogia Terapêutica²⁵; cinco Professoras de Audição e Linguagem²⁶; seis Auxiliares Técnico-educativos (ATE)²⁷, uma Professora Técnica de Serviços à Comunidade (PTSC)²⁸, uma Professora de Apoio Itinerante da ONCE²⁹. Ao todo foram entrevistadas 39 pessoas em seis centros visitados.

²³ O termo “sala de aula” foi adotado no texto para referir ao espaço de atuação do professor regente da sala de aula comum, no contexto educacional Brasileiro e Espanhol.

²⁴ Os centros de Educação Infantil, na Espanha, podem contar com um Professor de Apoio a cada três turmas.

²⁵ Professor especialista em educação especial.

²⁶ Professor especialista da área de Audição e Linguagem (Logopeda).

²⁷ Profissional que se ocupa do atendimento de cuidados básicos pessoais da criança.

²⁸ Professor que cuida de assuntos socioeducativos relacionados aos alunos e suas famílias.

²⁹ Essa profissional realiza um trabalho de apoio itinerante. É uma professora da Organização Nacional de Cegos Espanhóis (ONCE), mas cedida para a Secretaria de Educação.

Tabela 1 – Características dos participantes (profissionais que atendem a criança)
Maringá e Guadalajara

	Maringá				Guadalupe						
	Professor de sala N=10	Professor Alentejo N=12	Professor Auxiliar N=4	Auxiliar de Creche N=6	Professor Tutor N=13	Professor Apoio N=7	Prof. Ped. Terapêutica N=6	Prof. Aud. Linguagem N=5	Aux. Tec. Educ. N=6	Prof. Téc. Serv. Com. N=1	Prof. Itinerante
Idade	20-30 anos	1 10%	1 8%	3 75%	1 17%	20-30 anos	3 23%	1 14%	1 20%	1 17%	1 100%
	31-40 anos	2 20%	3 25%	2 33%	31-40 anos	1 8%	1 17%	1 17%	2 40%	1 17%	1 100%
	41-50 anos	6 60%	6 17%	1 17%	41-50 anos	4 31%	4 57%	5 83%	2 40%	4 67%	1 100%
	+50 anos	1 10%	2 2%	2 33%	+50 anos	4 31%	1 14%	5 83%	2 40%	4 67%	1 100%
Sexo	Masculino	10 100%	12 100%	4 100%	6 100%	Masculino	13 100%	7 100%	6 100%	4 67%	1 100%
	Feminino	8 80%	2 17%	2 50%	1 17%	Feminino	13 100%	7 100%	6 100%	4 67%	1 100%
Formação	Ens. Sup. em Curso	2 20%	5 42%	2 50%	1 17%	Ensino Superior	13 100%	7 100%	6 100%	5 100%	1 100%
	Ens. Médio Magist./Ed. Geral	12 100%	4 100%	2 33%	2 33%	Magistério **	10 77%	5 71%	6 100%	4 67%	1 100%
Cursos	Pedagogia	10 100%	7 7%	2 50%	1 17%	Magistério **	10 77%	5 71%	6 100%	4 67%	1 100%
	Pedagogia à Distância				1 17%	Magistério e Licenciatura	3 23%	2 29%		2 33%	
Conclusão	2000-2009	5 50%	1 8%	2 50%	1 17%	2000-2009	4 31%	1 14%	1 17%	2 40%	1 17%
	1990-1999	1 10%	1 8%	3 50%	3 50%	1990-1999	4 31%	2 29%	1 17%	2 40%	2 33%
	1980-1989	2 20%	2 17%	1 17%	1 17%	1980-1989	3 23%	3 43%	1 17%	1 20%	3 50%
	Não concluído	2 20%	5 42%	2 50%	1 17%	1970-1979	2 15%	1 4%	3 50%	1 20%	1 100%
Pós-Graduação	Lato-sensu	4 40%	1 8%	1 25%		Lato-sensu	13 100%	7 100%	6 100%	5 100%	2 33%
	Stricto-sensu					Stricto-sensu			1 20%		1 100%
Cursos Lato-sensu	Sup Orient/Adm		8%			Ed. Primária / Infantil	3 23%	2 29%	1 17%		
	Gestão Escolar	1 10%				Educação Primária	1 8%	1 14%			
	Educação Especial			1 25%		Educação Infantil	4 31%	2 29%			
	Psicopedagogia	1 10%				História	1 8%	0%			
Cursos Stricto-sensu	Ed. Inf. Orien.Sup	1 10%				Ciências	2 15%	1 4%			
	Coord. Ped	1 10%				Línguas	1 8%	1 14%			
	Educação Especial					S. Social	1 8%				
	Metodologia em Logopédia					Educação Especial	1 4%	5 83%	5 100%	2 33%	1 100%
Tempo de atuação na área professor	0-15 anos	4 40%	9 75%	4 100%	2 33%	0-15 anos	5 38%	2 29%	1 17%	1 20%	1 100%
	0-15 anos	6 60%	3 25%	3 75%	4 67%	+16 anos	8 62%	5 71%	5 83%	4 80%	1 100%
	+16 anos	7 70%	10 83%	4 100%	5 83%	+16 anos	13 100%	7 100%	5 83%	5 100%	1 100%
	+16 anos	3 30%	2 17%	1 17%	1 17%	+16 anos	5 38%	1 7%	1 17%		
Turma (N=15)	Maternal II	6 40%	3 20%	7 47%		Inf. 3a	5 33%	3 20%			
	Pré I	4 27%	2 13%			Inf. 4a	3 20%				
	Pré II					Inf. 5a	7 47%				
	Até 10	1 10%				Até 10	2 15%				
Número de Alunos na Turma	11-20	9 90%			4 31%	11-20	4 31%				
	21-30	1 10%			7 54%	21-30	1 10%				
	31-40	8 80%			10 77%	31-40	3 23%				
	+41	2 20%			3 23%	+41					
Trabalha em outro local	Sim	1 10%				Sim	13 100%	7 100%	6 100%	5 100%	1 100%
	Não	9 90%	12 100%	4 100%	6 100%	Não					

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

Na Tabela 1, pode-se observar que o grupo de professoras de sala de aula, em Maringá, Brasil, é composto por 10 participantes, em que as idades variam entre 28 e 59 anos, sendo que 60% encontram-se na faixa acima de 40 anos. A predominância é o sexo feminino.

Quanto à formação, apenas dois participantes não possuem curso superior, ou seja, estão frequentando o curso de Pedagogia. Os demais, cerca de 80%, são formados em Pedagogia. Os anos de conclusão vão de 1983 a 2004, com prevalência, em torno de 50%, das conclusões nas duas últimas décadas. Do grupo que já concluiu a graduação, quatro delas, cerca de 40%, cursaram a Pós-Graduação *lato sensu*, sendo uma em Psicopedagogia, outra em Gestão Escolar, outra em Educação Infantil, Orientação/Supervisão e a última em Coordenação Pedagógica. Nenhuma pessoa desse grupo tem formação Pós-Graduação *stricto sensu*.

O tempo de dedicação ao magistério varia de sete a 30 anos, sendo que 60% atuam por mais de 16 anos. E o tempo de atuação na escola atual vai de dois a 23 anos, com prevalência de 70% das pessoas trabalhando na escola há no máximo 15 anos. Todas atuam em turmas de pré-escolares, sendo que cerca de 60% atuam no Pré I e 40% atuam no Pré II. O número de alunos por sala gira em torno de 20 a 26. Duas das professoras do Centro M5 trabalham com dois alunos que apresentam deficiências em suas salas de aula. As demais professoras trabalham com um aluno em cada sala. Duas professoras do Centro M5 têm uma Professora Auxiliar para ajudar nas atividades com seus alunos. Apenas uma das professoras trabalha em outro local para completar sua jornada de trabalho.

O grupo de Professoras Atendentes a ser caracterizado a seguir compõe-se de 12 participantes, todas do sexo feminino, que se encontram na faixa etária entre 30 e 58 anos, sendo que 87% das pessoas desse grupo encontram-se com idade acima dos 40 anos. Na formação de Ensino Médio, todas possuem o curso de Magistério. Quanto à formação de nível superior, sete das professoras, cerca de 78% concluíram o curso de Pedagogia entre os anos de 1995 e 2002. As demais pessoas do grupo não possuem a formação de nível superior.

No que se refere à Pós-Graduação *lato sensu*, apenas uma professora já tem o curso concluído na área da Orientação, Supervisão e Administração. As demais não possuem essa formação.

O tempo dedicado ao magistério varia entre cinco e 25 anos, sendo que 75% das participantes têm até 15 anos de atuação. Na questão do tempo de serviço na escola atual, foi informado de um a 17 anos, contudo, 83% se encontram na faixa de até 15 anos. Nenhuma das professoras desse grupo trabalha em outro local.

O grupo de Professoras Auxiliares está constituído de quatro participantes, todas do sexo feminino, com idade variando entre 23 e 32 anos, sendo que cerca de 75% se encontram na faixa etária de até 30 anos. Quanto à formação, todas possuem o curso de Magistério em nível de Ensino Médio. Os anos de conclusão foram, respectivamente, 1995, 1998, 2003, 2002. Na formação superior, duas professoras concluíram o curso de Pedagogia, em 2002 e 2005. Outra está frequentando o mesmo curso e a última o iniciou, mas trancou a matrícula temporariamente. Do grupo, apenas uma professora tem Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial.

O tempo de serviço das participantes desse grupo na área varia de um mês a 13 anos, e, naquela escola, entre um mês e um ano. Nenhuma das professoras do grupo trabalha em outro local.

O grupo de Auxiliar de Creche é composto de seis participantes, todas do sexo feminino. A faixa etária varia de 23 a 57 anos, e cerca de 89% se encontram acima de 40 anos. A formação de cada um dos elementos está assim delineada: uma pessoa com as séries iniciais do Ensino Fundamental, concluído em 1963. Uma com Ensino Superior, concluído em 2007, duas com Ensino Médio, Educação Geral, concluído em 1999 e 1992, respectivamente, outra cursando Pedagogia a distância e outra ainda com a quinta série do Ensino Fundamental, datando de 1981. Nenhuma das participantes desse grupo tem formação em nível de Pós-Graduação.

O tempo de serviço na área varia de dois a 23 anos, e cerca de 67% trabalham há mais de 16 anos. O tempo dedicado à escola atual varia de nove meses a 16 anos, e 83% atuam na faixa de até 15 anos. Nenhuma pessoa desse grupo trabalha em outro local.

Em Guadalajara, Espanha, visualiza-se que o grupo de professoras tutoras ou regentes de aula é composto por 13 participantes cujas idades variam entre 25 e 58 anos, e cerca de 80% das participantes se encontram na faixa acima dos 40 anos (Tabela 1). Apenas uma pessoa não informou a idade. São todas do sexo feminino. Quanto à formação, todas as entrevistadas possuem o curso universitário de Magistério. Os anos de conclusão vão de 1974 a 2005.

No que se refere à formação de Pós-Graduação *lato sensu*, três pessoas são formadas em Educação Primária e Infantil, uma é formada em Educação Primária, quatro possuem especialização em Educação Infantil, outra em Ciências e Educação Infantil, outra em Educação Primária e Infantil com licenciatura em História, outra Magistério em Educação Infantil e licenciatura em Língua Moderna, outra Magistério em Matemática, Educação Infantil e Língua estrangeira. Nenhuma das participantes desse grupo tem formação em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

O tempo de dedicação ao magistério varia de dois a 30 anos, e 62% trabalham há mais de 16 anos. O tempo de atuação na escola atual vai de dois meses a 11 anos, e 100% das participantes se encontram no grupo de até 15 anos. Todas atuam em turmas de pré-escolares, sendo que cinco professoras (33%) atuam em turmas do Infantil de três anos, três professoras (20%) atuam em turmas do Infantil de quatro anos e sete outras professoras (47%) atuam no Infantil de cinco anos. Essas profissionais possuem um número de alunos por sala que varia de nove a 26. As professoras dos Centros G1 e G3 trabalham com dois alunos que apresentam deficiências. As demais trabalham com um aluno em cada sala. Nenhuma professora trabalha em outro local para completar sua jornada de trabalho.

O grupo de Professoras de Apoio nesta pesquisa está constituído de sete elementos do sexo feminino, com idades variando entre 28 e 50 anos, sendo que 71% estão acima dos 41 anos. Apenas uma das participantes não informou a idade. Quanto à formação, todas possuem o curso universitário de Magistério. Os anos de conclusão foram de 1979 a 2004. Na formação de Licenciatura, apenas duas concluíram os cursos de Filosofia, Geografia e História, e os anos de conclusão foram 1984 e 1990.

Quanto à formação em curso de Pós-Graduação *lato sensu*, apresentam as seguintes especialidades: uma em Línguas e Educação Infantil, uma em Educação Primária e Pedagogia Terapêutica, uma em Ciências Humanas, uma em Educação Primária e Educação Infantil, uma em Ciências e Educação Infantil, uma só em Educação Infantil, e outra em Ciências Sociais. Nenhuma pessoa desse grupo possui formação em um curso *stricto sensu*.

O tempo de serviço das participantes desse grupo na área varia de dois a 26 anos, sendo que 71% possuem mais de 16 anos de profissão. O tempo de dedicação à escola atual varia entre dois meses e nove anos. Nenhuma das professoras do grupo trabalha em outro local.

O grupo de professoras de Pedagogia Terapêutica da presente pesquisa se constitui de seis participantes do sexo feminino, na faixa etária de 36 a 58 anos, com predominância (83%) das pessoas com mais de 50 anos. Todas são formadas no curso universitário de Magistério. O ano de conclusão varia de 1969 a 2005.

Quanto à formação em curso de Pós-Graduação *lato sensu*, 100% das pessoas possuem o curso de Pedagogia Terapêutica (Educação Especial). Quatro delas também possuem outra especialidade, ou seja, duas são formadas em Educação Primária, uma em Educação Infantil e outra em Ciências Sociais. Apenas uma pessoa do grupo tem formação em um curso *stricto sensu*, mestrado na área da Audição e Linguagem (Logopedia). O tempo de trabalho na área varia de nove a 41 anos, e 71% atuam há mais de 16 anos. O tempo na escola varia de um a 23 anos e 83% atuam no grupo de até 15 anos. Nenhuma pessoa desse grupo trabalha em outro local.

O grupo de professores de Audição e Linguagem (Logopedas) está constituído de cinco pessoas. Apenas o Centro G5 não conta com essa profissional. As idades variam de 24 a 58 anos, com prevalência de 80% das pessoas acima dos 40 anos. Apenas uma pessoa é do sexo masculino. Quanto à formação, todos possuem o curso universitário de Magistério. Os anos de conclusão vão de 1979 a 2008. Na formação em Licenciatura, duas concluíram o curso de Psicologia, uma o curso de Pedagogia e três não possuem esse nível de formação. Os anos de conclusão dos referidos cursos foram 1983, 1990 e 1995, respectivamente.

Quanto à formação em curso de Pós-Graduação *lato sensu*, todas possuem a especialização em Logopedia (Educação Especial em Audição e Linguagem) e uma é também formada em Matemática. Nenhuma dessas pessoas tem formação em curso de Pós-Graduação *stricto sensu*. O tempo de serviço na área vai de um a 35 anos, e 80% das pessoas atuam há mais de 16 anos. O tempo na escola varia de dois meses a 10 anos. Nenhum dos profissionais desse grupo trabalha em outro local.

O grupo de participantes na categoria de Auxiliar Técnico Educativo compreende um número de seis pessoas, sendo dois do sexo masculino e as demais do sexo feminino. A faixa etária dos profissionais que compõem o grupo varia de 28 a 49 anos, e 67% se encontram na faixa acima de 41 anos. Todas as pessoas possuem o *Bacharelato*³⁰ como nível de formação inicial; quatro profissionais têm licenciatura em Psicologia, sendo que duas dessas pessoas são formadas no Magistério, uma pessoa na área da Saúde, como curso complementar, outra em Jornalismo. Os anos de conclusão desses cursos vão de 1980 a 1998.

Quanto à formação em cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, duas profissionais possuem especialização em Educação Infantil, duas em Biologia e Educação Infantil. Nenhuma das pessoas tem formação em curso *stricto sensu*. O tempo de trabalho na área varia de dois meses a 15 anos, e na escola o tempo é de dois meses a sete anos. Nenhuma pessoa desse grupo trabalha em outro local.

A professora de Apoio Técnico em Serviços à Comunidade é vinculada à Secretaria de Educação de Guadalajara, contudo, divide sua carga horária com outras escolas. Há uma escola em que está lotada, o Centro G6, onde preenche dois dias de sua carga horária semanal, e os outros dias divide entre outras três escolas. Há outra profissional dessa área que atende aos demais centros visitados; no entanto, não foi possível entrevistá-la tendo em vista a incompatibilidade de horários entre a pesquisadora e essa profissional.

Os dados de identificação da profissional entrevistada podem ser descritos da seguinte forma: pertence ao Centro de número seis, tem 41 anos de idade e é do sexo feminino. Sua formação é em curso universitário

³⁰ Formação pós obrigatória e pré universitária. Cf. sistema de educação espanhol (ESPANHA, 2006).

de Magistério e Pós-Graduação *lato sensu diplomatura en Servicio Social*³¹, concluído em 1989. Faz parte da equipe de apoio da escola e ingressou no quadro de professores da instituição por concurso público. Trabalha na área há 20 anos e na escola em referência há quatro. Não trabalha em outra instituição, mas divide seu horário entre quatro escolas diferentes.

Segundo seu relato na entrevista, pertence ao quadro de professores da Secretaria de Educação, mas não dá aulas. Seu trabalho é fazer com que sejam estabelecidos os vínculos entre a escola e a família. Oferece orientações às famílias para que consigam as bolsas a que os alunos têm direito, promovendo melhorias para as famílias de baixa renda. Acompanha esses processos, confere os documentos para ver se não falta nada ou se algo não está bem. Faz acompanhamento das possíveis faltas de assistência às aulas não justificadas dos alunos. Visita as famílias, ajudando na solução dos problemas relacionados à escola. Tem um papel bem definido na avaliação psicopedagógica das crianças com necessidades educativas especiais. Participa da comissão que combate o absenteísmo escolar.

A primeira fase da avaliação psicopedagógica é de sua responsabilidade. Nela, faz uma entrevista com a família para levantar a história do desenvolvimento da criança, história de sua saúde, estilo educativo da família e seu contexto socioeconômico.

Na devolução da avaliação aos pais, seu papel também é bem marcado, porque orienta os resultados de todo o processo e aponta as necessidades da criança, indicando os apoios de que necessitará. Quando é um caso muito comprometido, faz os contatos com o centro específico e procura mostrar para os pais os possíveis recursos previstos e disponíveis na legislação que possam favorecer a criança e a família.

Para realizar a avaliação psicopedagógica, há dois procedimentos em Guadalajara. O primeiro é realizado quando os pais vão requerer a vaga para seu filho na Educação Infantil de três anos junto à Delegação de Ensino (Secretaria de Educação), ao saírem da escola infantil do primeiro ciclo ou mesmo quando venham do lar.

Ao fazer a solicitação de vaga, os pais preenchem um formulário próprio e solicitam a avaliação, anexando os relatórios e exames médicos e

³¹ Formação universitária Magistério, mais curso de especialização (Diplomatura) em Serviço Social.

de outros profissionais por que a criança já tenha passado e outros serviços sociais municipais. Pode ser que a criança já frequente o Centro Base³²; nesse caso, a avaliação é complementada.

O segundo procedimento é realizado quando a criança já está na escola e a professora, juntamente com a orientadora, percebem que algo não está bem com ela. Então, isso é comunicado à família para iniciar a avaliação.

Outra função da professora de Apoio Técnico em Serviços à Comunidade é manter contatos com outras instituições, centros específicos, centro de saúde mental, serviços nos hospitais e clínicas particulares de atendimento específico, como psicologia, logopedia, estimulação precoce, fisioterapia e outros.

No verão, é muito comum os pais solicitarem atendimentos específicos particulares para que seus filhos não fiquem parados pelo fato de as escolas estarem em férias. O governo espanhol, por meio do Ministério da Educação, tem uma verba específica para esses casos. Faz-se, portanto, necessário orientar aos pais para a elaboração desse processo.

Todas as quartas-feiras há reunião da equipe de orientação na escola de lotação para discutir as questões relacionadas aos alunos e redimensionar os problemas.

A professora de Apoio Itinerante da especialidade da deficiência visual é vinculada à Organização Nacional dos Cegos Espanhóis (ONCE), mas cedida por meio de convênio para a Secretaria de Educação de Guadalajara. Pelo fato de só se ter encontrado uma criança com deficiência visual na faixa etária especificada na pesquisa, também foi entrevistada apenas uma pessoa nessa categoria de profissional. Os dados de identificação dessa profissional podem ser descritos da seguinte forma: pertence ao Centro de número cinco, tem 30 anos de idade e é do sexo feminino. Tem formação universitária no curso de Magistério com especialização em Pós-Graduação *lato sensu*, em Educação Especial e em Audição e Linguagem. O ano de formação foi 2000 no primeiro curso e 2002 no segundo curso. Não possui Pós-Graduação *stricto sensu*; trabalha na área há seis anos e na escola há dois meses, não trabalha em outro local.

³² Para o atendimento às crianças de zero a três anos, a Secretaria de Assuntos Sociais, na Espanha, disponibiliza um centro de diagnóstico, atenção e acompanhamento, chamado de Centro Base, até o ingresso dessas crianças nas escolas jurisdicionadas pela Secretaria de Educação.

4.2 MODOS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS AMBIENTES DE ENSINO

Em Maringá, a implantação da Educação Infantil na rede municipal de ensino ocorreu por volta dos anos 1978 e 1979, conforme dados no documento Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (MARINGÁ, 2000, p.14).

Essa implantação foi resultante de um processo histórico que envolveu pessoas da comunidade, líderes naturais, e vontade política do governo municipal. Antes desse período, essa modalidade de ensino era desenvolvida prioritariamente por membros de congregações ou instituições religiosas, poucas escolas da rede estadual, ou mesmo pela iniciativa privada. Em qualquer uma dessas instâncias, o trabalho tinha caráter assistencialista.

Os profissionais das creches, assim denominados na época, lutavam por e defendiam em seus momentos de estudos e reflexões a conscientização da necessidade de se realizar um trabalho em que a prática priorizasse a educação. No entanto, no ano de 1985, de acordo com a vontade política da época, as creches existentes foram desmembradas da Secretaria da Educação, passando a ser administradas pela Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá até o ano de 2001.

A experiência de privatização das escolas municipais em Maringá também atingiu aquelas onde funcionava esse nível de ensino. Essa experiência foi marcada por períodos de confrontos e controvérsias, promovendo uma ampla mobilização popular. No entanto, a Administração Liberal continuou investindo maciçamente na propaganda de suas inovações por todo o país.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 (BRASIL, 2001b), considerando a educação infantil como parte da educação básica, o município de Maringá, por meio da Secretaria de Educação, incorporou o quadro de funcionários na folha de pagamento, bem como as necessidades de equipamento, de material de consumo e de expediente de algumas instituições de educação infantil.

A partir dessa data, em Maringá, o governo popular traz consigo um plano de educação para essa modalidade que difere da linha

assistencialista até então estabelecida, apresentando ações voltadas a preocupações reais e concretas da construção de uma educação de qualidade social como um dos instrumentos fundamentais para as condições de busca da cidadania. Combinando as ações de cuidar e educar, o programa da Secretaria Municipal da Educação – Seduc fundamenta sua proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pautando-se nos princípios de uma educação de qualidade social, de acordo com o documento A Educação Infantil no Município de Maringá.

Para complementar esse processo, em 2001, a Secretaria de Educação, em cumprimento às leis e por vontade política do governo popular de Maringá, adota a medida de assumir sob sua responsabilidade a manutenção total da educação infantil na rede. Para isso, a Secretaria de Educação Municipal incorpora a sua estrutura “42 instituições de Educação Infantil (antigas creches), sendo 26 governamentais, denominados Centros Municipais de Educação Infantil e 16 filantrópicas ou conveniadas, denominadas de Centros de Educação Infantil” (MARINGÁ, 2008a, p.35).

Todo o trabalho sofre uma reestruturação, em que os princípios pedagógicos são fundamentados na concepção de creches e pré-escolas de caráter educacional, articulando as ações de cuidar/educar de forma a proporcionar um atendimento de qualidade aos alunos. Nesse período, foi necessária a reestruturação das instituições existentes e a construção de outras unidades para ampliar a oferta de vagas. A gestão democrática também foi implantada na educação infantil, bem como ações e mecanismos para sua viabilização.

Embora a expansão da rede nesse segmento e a oferta de vagas tenham sido aumentadas significativamente, ainda assim, os centros de educação infantil da rede municipal não conseguem atender às demandas da população sempre em crescimento, sendo necessário o estabelecimento de lista de espera para as pessoas interessadas.

A Secretaria de Educação mantém uma equipe de coordenação pedagógica, que atua junto às instituições de educação infantil visando à reflexão da prática e aprofundamento de fundamentos teóricos e metodológicos. A finalidade da equipe é garantir a qualidade pedagógica e a efetivação das funções educar e cuidar e com a preocupação de oferecer uma educação de qualidade a todos.

Nesse sentido, o documento que define os princípios norteadores da Proposta Pedagógica para os centros da rede municipal, estabelecendo os processos de cuidar e educar as crianças nas instituições de educação infantil, exige dos educadores formação específica para compreensão das necessidades de cada criança (MARINGÁ, 2009b).

Essa equipe é responsável por acompanhar e proporcionar formação continuada aos profissionais. Isso se concretiza por meio de reuniões pedagógicas realizadas nos centros (previstas em calendário) e planejamento participativo (com orientações oriundas da Secretaria da Educação e elaboração conjunta entre supervisoras).

Em Guadalajara, segundo as palavras das professoras entrevistadas³³, até o século XIX, os centros de educação para crianças menores de seis anos tinham caráter assistencial e nunca tiveram apoio algum por parte das autoridades públicas. Contudo, motivado pelo processo de industrialização, o desenvolvimento da pedagogia científica e o acesso a certas experiências europeias no tema da educação infantil foram abrindo os caminhos a uma nova instituição chamada Educação de *Párvulos*.

Nesse período, na zona urbana da cidade de Guadalajara, eram poucas as mulheres que trabalhavam fora de casa. As profissões exercidas por essas trabalhadoras eram secretária (*oficinistas*) ou ajudantes de limpeza nas casas das pessoas mais abastadas ou, ainda, amas de criação e cuidadoras de crianças, como se denominavam. Assim, as avós se incumbiam de cuidar dos netos e transmitiam a cultura de seus antepassados por meio de contos infantis de sua época, refrões, poesias, canções de ninar, canções de roda etc.

No âmbito rural, a mulher ajudava o marido nos serviços da lavoura e a avó ajudava no cuidado com as crianças menores. Na ausência da avó, sempre havia outra mulher da família, vizinhas ou conhecidas que se revezavam nas tarefas com os pequenos.

³³ A *Delegación Provincial de Educación y Ciencia* de Guadalajara, no momento da realização desta pesquisa, não dispunha de dados escritos sobre o percurso da educação infantil no município. Para resgatar tais informações a pesquisadora convidou as duas primeiras professoras do município que iniciaram esta atividade para uma entrevista, a fim de traçar, em linhas gerais, a trajetória deste percurso. Ambas aceitaram gentilmente. São elas: Pilar Simón, professora da rede pública de Guadalajara, da Educação Infantil, com larga experiência nesse nível de ensino (SIMÓN, 2009 apud MIRANDA, 2011) e Maria Carmen Adame, professora aposentada da rede pública de Guadalajara, que atuou como docente na educação infantil da rede municipal e com a formação de professores no Centro de Formação de Professores da cidade (CEP) (ADAME, 2009 apud MIRANDA, 2011).

Em torno do ano de 1967, apenas uma escola pública³⁴ teve a iniciativa de implantar o atendimento às crianças de cinco anos de idade. Era uma atividade sempre desempenhada por mulheres. Não era um nível de ensino obrigatório, mas tinha o objetivo bem definido de preparar as crianças para a próxima etapa de escolarização. Por isso, o conteúdo desenvolvido se restringia às aulas de psicomotricidade, exercícios preparatórios para a lectoescrita. Não havia livros para a professora se orientar, ela mesma criava os modelos. Com a oficialização da escola de *párvulos*, passou-se a ensinar, além dos conteúdos anteriores, as disciplinas de religião e história da Espanha.

Em torno do ano de 1967, apenas uma escola pública³⁵ teve a iniciativa de implantar o atendimento às crianças de cinco anos de idade. Era uma atividade sempre desempenhada por mulheres. Não era um nível de ensino obrigatório, mas tinha o objetivo bem definido de preparar as crianças para a próxima etapa de escolarização. Por isso, o conteúdo desenvolvido se restringia às aulas de psicomotricidade, exercícios preparatórios para a lectoescrita. Não havia livros para a professora se orientar, ela mesma criava os modelos. Com a oficialização da escola de *párvulos*, passou-se a ensinar além dos conteúdos anteriores, a disciplina de religião e a história da Espanha.

Dessa forma, as *parvulistas* se encarregavam de cuidar das crianças de cinco anos nas escolas para proporcionar-lhes educação e formação em conhecimentos, porque a educação de normas era dada em casa, pelos pais. O planejamento das professoras era feito em observância à sequência de todas as disciplinas das Ciências Naturais.

Com a inauguração da Escola de Magistério da Universidade de Alcalá de Henares, em Guadalajara, em 1974, esse nível de ensino tomou outros caminhos, por vários motivos. Um deles é a contribuição acadêmica dos trabalhos da universidade e a própria formação de professores, até então escassa. Havia discriminação de sexo para ser professor dos pequenos; a preferência sempre foi pela figura feminina.

As escolas, para cooperarem com a universidade, afirmam as professoras entrevistadas, abriram espaço para os estágios dos acadêmicos, objetivando que estes aprendessem a docência a partir da prática cotidiana. Esse fato redimensionou a formação do futuro profissional, bem como

³⁴ *Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Rufino Blanco* em Guadalajara.

³⁵ *Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Rufino Blanco* em Guadalajara.

contribuiu para melhorar a atuação do professor de sala de aula e todo o funcionamento e organização da escola nessa etapa de ensino. Uma das mudanças significativas desse momento foi a separação das crianças de quatro e cinco anos em turmas diferentes, para serem trabalhadas segundo o nível de desenvolvimento da idade.

Devido à demanda observada nas escolas para o atendimento das crianças de três anos, os/as diretores/as das escolas anexas à Escola de Magistério, juntamente com os pais, reivindicaram vagas para essa faixa etária. Como consequência de tais debates, as primeiras experiências nesse sentido tiveram início na cidade de Sigüenza, próxima a Guadalajara, com um projeto arrojado da professora Maria Soledad Herrero. Aos poucos, em Guadalajara e em outros municípios, esse atendimento se converteu em centros chamados *guarderías* (creches) para crianças de três anos ou menos, com caráter assistencial e não educativo, administrados e gerenciados por entidades públicas como prefeituras, *Diputación Provincial*³⁶ ou a própria Comunidade Autônoma ou particulares, religiosos ou não, mas sempre supervisionados pela Secretaria de Bem-Estar Social do Estado e das Comunidades Autônomas³⁷, desde o ano 2000.

4.3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Especial no Município de Maringá, segundo Miranda (2001), trilhou uma trajetória bem peculiar, situação essa decorrente, talvez, da característica pioneira da própria formação de seu povo, de sua gente, sempre na busca pelo novo. Com a educação especial não foi diferente. Maringá é considerada, hoje, centro de referência regional para os municípios vizinhos em relação aos atendimentos de pessoas com deficiências. Segundo Miranda (2001, p.132), muitos desses municípios “com menos recursos buscam subsídios nos programas da rede estadual e da rede municipal de Maringá, enviando seus professores para estágio e capacitação ou enviando os próprios alunos deficientes para atendimento nos programas das diversas áreas”.

³⁶ *Diputación Provincial* não tem tradução para a Língua Portuguesa. Trata-se de uma instituição pública espanhola que serve de coordenação para as atuações dos diferentes municípios da província de Guadalajara. É constituída por alguns vereadores dos municípios das províncias e tem várias áreas de atuação, entre elas a educação, embora com poucas funções reais. Uma das funções que também desenvolvem é de complementação na área social, daí a criação de *guarderías* durante alguns anos para atender à população de Guadalajara capital.

³⁷ Comunidade Autônoma corresponde à divisão do país em regiões, equivalendo aos estados brasileiros.

No início, segundo a autora, o atendimento da criança com deficiência teve um caráter assistencialista, pois era feito, basicamente, pela área da saúde e a Secretaria da Ação Social. Somente a partir de 1960 é que a sociedade maringaense se mobilizou e, por meio de alguns de clubes de serviços, Rotary Club e Lions, defendeu a fundação de instituições que cuidassem da educação e reabilitação dessas pessoas. No caso específico, trata-se da criação da APAE e da ANPR³⁸.

Com o passar do tempo e a expansão dos bairros periféricos da cidade e da rede municipal, foi necessário implantar novos programas para atender à demanda dos problemas de aprendizagem e às crianças com deficiências, nas diferentes áreas, que foram aparecendo na cidade e nas escolas da rede municipal. As crianças com deficiência mental e física eram atendidas na APAE e na ANPR, respectivamente, ou nas classes especiais implantadas nas escolas. As crianças com deficiência auditiva, na ANPACIN³⁹, e as pessoas com deficiência visual, no Centro Municipal de Atendimento ao Deficiente Visual, totalmente subvencionado pela administração pública, além de outros programas específicos na área em funcionamento na rede municipal. As pessoas com alteração de comportamento, como Síndrome de Asperger e Autismo, são atendidas pela Associação Maringaense dos Autistas – AMA. A Prefeitura Municipal de Maringá cede as dependências físicas para o funcionamento de suas atividades. Frequentam o atendimento da AMA em torno de 40 crianças.

A década de 1980 representou um marco importante na história da Educação Especial do Município de Maringá, não só quanto aos aspectos de expansão de atendimentos e na diversificação de serviços nas diferentes áreas da deficiência, como também no sentido organizacional do trabalho. A partir de 1989, foi designada uma coordenação específica para a Educação Especial Municipal no organograma da Secretaria de Educação.

A partir dessa iniciativa, a área beneficiou-se com as oportunidades de mais estudos, estágios e cursos para os professores das diferentes áreas. Embora a cada mudança de administração pública tenha sido priorizado

³⁸ APAE, Associação Pais e Amigos dos Excepcionais e ANPR, Associação Norte Paranaense de Reabilitação. Para detalhes da fundação dessas instituições, cf. Miranda (2001).

³⁹ ANPACIN, Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil, fundada em 1979, pelo Lions Club (Cf. MIRANDA, 2001, p.138).

este ou aquele aspecto da educação especial, nenhuma gestão conseguiu implantar uma política de ação da Educação Especial Municipal própria do município. As diretrizes gerais têm sido sempre as determinadas pela Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial (SEED/DEE); sempre houve uma tendência de subordinação às linhas de ação do Departamento de Educação Especial. Todavia, do ponto de vista teórico, os encaminhamentos dados à prática escolar têm se embasado em posturas mais críticas, uma vez que os princípios que norteiam as ações da Secretaria de Educação Municipal são inspirados na concepção histórico-cultural. O conhecimento, nessa perspectiva, é entendido “não como algo pronto e acabado, é sim, como produto das relações sociais, construído e apropriado historicamente, como um fluxo contínuo em que transformações e mudanças são elementos principais” (MARINGÁ, 2000, p.30).

O Setor de Educação Especial da Seduc, por meio de sua coordenação, e em sintonia com esses conceitos, adotou para o Ensino Especial Municipal os mesmos princípios e objetivos que norteiam o ensino regular no tocante à oferta de vagas (expansão de atendimento), capacitação de recursos humanos, atendendo às necessidades de cada área específica, aquisição de material pedagógico e equipamentos, oportunidade de estudo, com reuniões e cursos para aprofundamento dos pressupostos teórico-metodológicos.

Dessa forma, as ações da Secretaria de Educação Municipal tentam combater o caráter de sentido filantrópico, paternalista e assistencial dos serviços prestados à pessoa portadora de deficiência, procurando evidenciar o desenvolvimento das potencialidades de cada ser, ressaltando os pontos fortes do indivíduo.

Em meio à disseminação das ideias, em todas as esferas, do processo de inclusão escolar, na esfera municipal, a repercussão desse movimento foi aquecida por muitos debates e reflexões. Com o incentivo do Ministério da Educação, em 1997, por meio do Programa de Municipalização da Educação Especial, houve um considerável incentivo para que os municípios ofertassem atendimento educacional adequado às pessoas com deficiências. O município de Maringá não fugiu de sua responsabilidade, reconhecendo que a educação necessita oportunizar ações coletivas nesse processo, ampliando cada vez mais os espaços de interação.

Seguindo o curso das mudanças para cada vez mais se adequar à legislação vigente, às demandas sociais e às necessidades dos alunos com deficiência, Maringá, no ano de 2010, implementou medidas que sinalizam a adesão ao projeto de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Para tal, o município, no ano de 2009, providenciou o fechamento de todas as classes especiais e salas de recursos existentes na rede, encaminhando os alunos desses programas para o ensino regular mediante avaliação pedagógica (MARINGÁ, 2009a). Foi fechado um total de 11 classes especiais e 14 salas de recursos, colocando em andamento o projeto denominado “Processo Educacional Inclusivo – Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Apoio Permanente”. Dessa maneira, foram implantados os programas denominados “Salas de Recursos Multifuncionais e Apoio permanente/ Itinerante nas escolas”, divulgados pelo Ministério de Educação por meio da Secretaria de Educação Especial.

Os alunos matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais estão amparados pelo Decreto n. 6.572/08 (BRASIL, 2008b), que regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96. Complementa o documento que o trabalho coletivo deve ser um compromisso com o ensino de qualidade, acesso e permanência, bem como igualdade de oportunidades a todos que na escola estiverem. Importante observar que tais documentos não mencionam como se dará o atendimento da criança que apresenta deficiência e que está matriculada na educação infantil.

Os princípios da educação inclusiva, em Guadalajara, se pautam por respeitar a pluralidade das diferentes vertentes religiosas, ideológicas e culturais, defendendo a interculturalidade e as diferenças de capacidades dos indivíduos como metas da atenção à diversidade. Tais metas visam a favorecer a integração de todos os alunos/as, promovendo a convivência entre pessoas de distintas procedências étnicas, geográficas, culturais e religiosas, potencializando as relações interpessoais e sociais; a promover a igualdade de oportunidades em uma escola que se reconheça como coeducadora, em que os meninos e as meninas aprendam a conviver e a desenvolver suas aptidões juntos; a valorizar a diversidade de culturas, crenças e ideologias como fonte de enriquecimento para todas as pessoas; a facilitar, por meio de atividades de grupo, a convivência e o conhecimento entre os alunos sobre a questão das deficiências (GUADALAJARA, 2008-2009a).

Percebe-se que o modelo de educação inclusiva presente nos documentos analisados baseia-se na participação no Projeto de Educação Inclusiva, iniciado no decorrer do ano letivo 2006/2007, proposto pelos órgãos oficiais em todos os centros. Segundo o documento Guadalajara (2008-2009b), o projeto se fundamenta nas seguintes premissas: o desenvolvimento de um modelo inclusivo entende que a diversidade é enriquecedora e o tratamento educativo do aluno deve pautar-se no princípio da normalização. Todos os professores do centro, em seu conjunto, são responsáveis pela resposta educativa aos alunos com o fim de proporcionar-lhes um marco o menos restritivo possível (dentro de sua aula), devendo colocar recursos onde está o aluno. O objetivo único é a importância do desenvolvimento pessoal e social do aluno, para que se sinta parte de um grupo, não como alguém permanentemente segregado por causa de seu nível de competência curricular.

A demanda desses alunos são responsabilidade do professor de sala, que deverá solicitá-la por escrito, junto aos órgãos oficiais, no momento em que considerar necessário que o aluno receba apoio específico em determinada área. Esse procedimento deve constar na ata de reunião de avaliação. Uma vez identificadas e analisadas as necessidades específicas de apoio educativo no contexto escolar e familiar do aluno, a resposta à diversidade se concretiza, e é elaborado um Plano de Trabalho Individualizado (PTI)⁴⁰ para este aluno, conforme o documento Guadalajara (2008-2009a, p.13).

5. O QUE DIZEM OS PROFESSORES FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção cumpre a finalidade de apresentar os resultados obtidos no decorrer desta investigação, e também busca estabelecer um diálogo com a literatura da área para subsidiar as discussões e reflexões a que se propôs inicialmente.

Na leitura do Quadro 1 foi possível perceber as categorias que emergiram da análise dos conteúdos das falas dos participantes do grupo de profissionais que atuam diretamente com a criança no que tange aos sete

⁴⁰ O PTI para os alunos com necessidades educativas especiais é um instrumento legal que está regulamentado pelo Decreto n. 68/2007, de 29 de maio, Espanha (2007c).

Quadro 1 – Temas do roteiro de entrevista e as categorias levantadas na análise de conteúdo com os profissionais que atendem as crianças em sala, no Brasil e na Espanha

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito da educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Mudanças na escola	Mudanças na escola
	Conceito de educação para a diversidade	Conceito de educação para a diversidade
	Conceito de escola inclusiva	Conceito de escola inclusiva
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão (5, 6, 7)	Funcionamento da escola e recursos	Funcionamento da escola e recursos
Práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos (8, 9, 10, 11)	Participação do aluno em sala	Participação do aluno em sala
	Proposta pedagógica diferenciada	Proposta pedagógica diferenciada
	Prática educativa e seus fundamentos	Prática educativa e seus fundamentos
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência (12, 13)	Atuação docente e ações mediadoras	Atuação docente e ações mediadoras
	Condições necessárias	Condições necessárias
Acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência (14, 15)	Formas de avaliação da criança com deficiência	Formas de avaliação da criança com necessidades educativas especiais
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Indícios de aprendizagem	Indícios de aprendizagem
	Indícios de desenvolvimento	Indícios de desenvolvimento
	Avaliando experiência	Avaliando experiência
Complementação com temas não abordados no decorrer da entrevista.	Reinvindicações, queixas, dificuldades	Reinvindicações, críticas e reflexões

Fonte: Roteiro de entrevista semiestruturada desenvolvido pela pesquisadora.

temas selecionados na organização da presente pesquisa. Essas categorias são apresentadas e discutidas na mesma ordem em que se encontram no Quadro 1. Para melhor entendimento, adotou-se a sistemática de analisar, em cada categoria, primeiramente as falas dos entrevistados no Brasil, e depois na Espanha. Em Maringá, constam: as professoras de Sala, professoras Atendentes, professoras Auxiliares e Auxiliares de Creche, somando um total de 32 pessoas entrevistadas, em 11 centros visitados. Em Guadalajara, constam: professoras Tutoras, professoras de Apoio, professoras de Pedagogia Terapêutica, professor/as de Audição e Linguagem, professores Técnicos de Serviços à Comunidade, professora de Apoio Itinerante e Auxiliar Técnico Educativa, somando um total de 39 pessoas entrevistadas, em seis centros visitados.

Para identificar a fala dos participantes da presente investigação, no Brasil, foram utilizados os seguintes procedimentos: o numeral precedido da letra M para identificar o centro, por exemplo, M1, M2; em seguida a letra inicial maiúscula do grupo entrevistado, da seguinte forma: professor de sala de aula (M1PS); Professor Atendente (M1PA); Auxiliar de Creche (M1AC); Professor Auxiliar (M1PAUX). Quando houver mais de um participante do mesmo grupo, serão acrescentados numerais à direita da sigla na ordem em que constam no quadro daquele grupo (ex. M1PS1, M1PS2).

Os mesmos critérios foram adotados para identificar a fala dos participantes da presente investigação na Espanha, como pode-se observar a seguir: a letra G (de Guadalajara) seguida do numeral correspondente ao centro, como, por exemplo, G1, G2, em seguida a letra inicial maiúscula da categoria entrevistada, como: Professor Tutor (G1PT); Professor Apoio (G1PA); Professor de Pedagogia Terapêutica (G1PPT); Professor Audição e Linguagem (G1AL); Professor Técnico de Serviços à Comunidade (G1PTSC); Auxiliar Técnico Educativo (G1ATE). Quando houver mais de um participante da mesma categoria, serão acrescentados numerais na ordem em que constam no quadro do grupo (ex. G1PT1, G1PT2).

5.1 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

No primeiro tema, **Conceito de educação e educação para a diversidade**, na primeira categoria, identificada como *mudanças percebidas na escola*, as profissionais entrevistadas, em Maringá, posicionam-se de duas formas diferentes, embora seja possível observar que os participantes apontam questões relacionadas à escola e à educação de uma forma mais ampla e geral. A maioria (em torno de 82%) manifesta que percebe mudanças na escola, e cerca de 18% dessas profissionais não percebem mudanças. O primeiro grupo refere-se ao aumento de alunos em sala, indisciplina na escola, parece que as crianças estão acompanhando o movimento do mundo; liberdade de ensino; a escola não é mais tão tradicional; há uma forma democrática de gerir a escola; antes se alfabetizava, hoje se fala em letramento; atualmente se observa um descaso com a educação; as inovações educacionais dos últimos tempos mais parecem especulação; há mudanças mas nem sempre é para melhorar. Por outro lado, afirmam que a escola mudou e melhorou muito nos últimos tempos em relação à aprendizagem dos alunos e à metodologia do professor, principalmente depois que começaram a incluir as crianças com deficiências no sistema de ensino regular, como exemplificam as falas das pessoas entrevistadas:

Há mudanças na escola. Infelizmente, não foram para melhor. Aumentou muito o número de alunos na sala de aula. Tem-se promessas de melhoras, mas elas não vêm (M1PS).

Acho que a escola mudou e melhorou bastante quanto à aprendizagem dos alunos, a metodologia do professor principalmente, depois do movimento da inclusão. No meu tempo tudo era mais tradicional (M8PA).

Ainda sobre as profissionais que percebem mudanças na escola, o depoimento a seguir destaca um aspecto importante que se refere à educação infantil, que antes tinha caráter assistencialista e hoje tem uma dimensão educacional. Ressalta ainda que a expectativa dos pais, na educação infantil, ainda está focada na função anterior, pois suas preocupações estão voltadas para os cuidados pessoais e não para o que a criança aprendeu, como se pode observar no depoimento a seguir:

[...] Para os pais esse foco assistencialista ainda é muito forte. Na hora de entregar a criança aos pais, a pergunta frequente deles é sempre: comeu

bem? Dormiu bem? Eles nunca perguntam a respeito da aprendizagem da criança na sala de aula (M5PS2).

A fala da professora faz lembrar que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 2001a) tenha passado a considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, expandindo os direitos à educação da criança pequena, o que representa conquistas importantes para a sociedade brasileira, tais mudanças legislativas não estão alcançando o entendimento dos pais dessas crianças.

No que tange às profissionais entrevistadas que assinalam não perceber nenhuma mudança na escola, pode-se anunciar que elas argumentam que essa instituição está estável há muito tempo, que não há mudanças que favoreçam as crianças, que há muita teoria e pouca ação, conforme se pode constatar nos relatos:

Acho que não há mudanças. A escola está estabilizada há muito tempo. Há, sim, um descaso com a educação (M5PA2).

Para mim a escola não mudou em nada. Continua tudo do mesmo jeito (M8AC2).

Em Guadalajara, no tocante à primeira categoria, identificada como *mudanças percebidas na escola*, as profissionais entrevistadas, em sua maioria (cerca de 85%), percebem mudanças na escola nos últimos tempos, e as que não as percebem representam em torno de 15%, ou seja, uma minoria significativa. Aquelas que percebem mudanças apontam que há mais atenção dada às crianças; mais colaboração dos pais; avanços e mudanças no sistema de informática; novas tecnologias; a escola se apresenta mais aberta, mais flexível, mais lúdica; mudanças sociais refletindo no comportamento das famílias e dos alunos como, por exemplo, a indisciplina na escola; alto índice de alunos imigrantes; educação de adultos e ainda as mudanças com relação à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, exigindo a presença dos especialistas em sala de aula; o despreparo dos pais e a falta de maturidade dos alunos. Defendem também que a escola especial ainda está mais bem preparada para trabalhar com esses alunos, como é possível perceber nos relatos a seguir:

A mudança que percebo é que agora a escola tem muitos especialistas para entrar na sala de aula. Para as crianças com necessidades educativas especiais isto é bom e ruim ao mesmo tempo, porque com tantos professores alternado-se em horários diferentes, cada qual com o seu modo de ser e de ensinar, a criança perde a identidade, perde a referência. Por outro lado, exige-se mais do professor. Agora temos que estar preparadas para funções que antes não nos eram exigidas (G3PA).

Dos profissionais entrevistados, em Guadalajara, que se posicionaram afirmando que não veem mudanças na escola nos últimos tempos, foi possível perceber que se embasam em argumentos que defendem que os problemas encontrados na escola são sempre os mesmos, não mudam. Antes, a escola ensinava as matérias básicas e os alunos não aprendiam; hoje, há uma diversidade de conteúdos, recursos, metodologias, apoios, materiais e os alunos também não aprendem:

Não vejo nenhuma mudança. Desde que entrei para o magistério as escolas continuam da mesma forma. Sempre tivemos os mesmos problemas (G2PT).

Nessa categoria, *mudanças na escola*, pode-se observar que os dois grupos apresentam semelhanças na maneira de entender a questão das mudanças ou não na escola. No entanto, uma diferença importante que se verifica refere-se ao fato de que, em Maringá, os participantes se atêm a comentários da escola em geral e, em Guadalajara, além de os participantes se referirem à escola como um todo, também contemplam questões relacionadas com a educação especial.

Na segunda categoria do primeiro tema, identificada como *conceito de educação para a diversidade*, a totalidade dos profissionais entrevistados defende que se trata de uma educação para todos e envolve o respeito pelo outro em suas diferenças; que a educação para a diversidade exige mais preparo dos profissionais; que é uma educação para atender às diferenças em sala de aula; e que deve haver mudanças na postura do professor, que os profissionais devem ser mais conscientes de seu papel. Entre as professoras entrevistadas, foi possível perceber também a tendência em julgar se a educação para a diversidade é boa ou ruim e em se posicionar a favor ou

contra a sua existência, como se observa nos relatos que representam as falas das demais participantes:

Sou a favor dela, mas vejo que os profissionais não estão preparados (M5AC).

Eu acho que ela é boa e ao mesmo tempo é ruim, porque, por um lado, os professores não são preparados, eu não tenho preparo para trabalhar com crianças com diferentes tipos de deficiências. [...] Porém, o lado bom é o da possibilidade da convivência, como todos falam (M4AC2).

Ainda em relação à segunda categoria desse tema, identificada como *conceito de educação para a diversidade*, pode-se constatar que a totalidade dos professores entrevistados, em Guadalajara, expressa que a educação para a diversidade é uma educação que atende a todas as crianças, independentemente de sua condição social, étnica, religiosa e capacidades. Contudo, não deixam de fazer suas críticas à falta dos meios necessários, pois, segundo essas pessoas, trata-se de uma educação bem pensada, mas para operacionalizá-la são precisos muitos recursos. Complementam que é uma educação que acolhe a todos, em que se aprende para a vida, pois na rua e em todos os lugares se encontram os mesmos tipos de pessoas que se encontram na escola. Afirmam que é uma escola universal, sem fronteiras, aberta a todos, integradora, que atende à diversidade dos alunos que a ela chegam; que deve dar a cada aluno todo recurso de que ele necessite para se desenvolver; que deve ter um currículo mínimo, mas que precisa ser flexível. Os professores que atuam em escolas para a diversidade devem ser mais conscientes e mais comprometidos com o que fazem. Os relatos a seguir mostram ainda outros aspectos mencionados pelas pessoas entrevistadas:

É um projeto ambicioso que, se levado com uma coordenação entre os professores tutores e os especialistas poderia ser bom. Porém, tem que ter uma consciência clara (G3APT).

Vejo complexa e difícil, apesar de a legislação estar totalmente pronta. Para entendê-la melhor é preciso estar dentro de uma classe. Tenho 22 alunos, sendo que 10 deles têm diferentes nacionalidades e não falam a língua espanhola (G4PT1).

A pluralidade, segundo Margalef García (MARTÍN BRIS; MARGALEF GARCÍA, 2000), é uma das características da sociedade

atual, em que convivem diferentes culturas, crenças, valores e formas de organização social, bem como questões de ordem política, econômica e social. Os meios de comunicação e o avanço da tecnologia facilitam a interligação entre os povos, tornando cada vez mais evidente essa pluralidade de pontos de vista, seja nacional, étnica, religiosa ou linguística.

Foi possível perceber, ainda, nessa categoria, que os profissionais entrevistados, além de explicitarem o que entendem por educação para a diversidade, também apresentam a tendência de se posicionar contrariamente a ela, como ilustra o relato a seguir:

É a utilização de recursos humanos e materiais, para atender à diversidade da população da escola. Como estes meios e recursos são sempre insuficientes, eu sou contra esse tipo de escola (G4PA).

Nesse sentido, pode-se comparar os posicionamentos dos professores entrevistados sobre a categoria *conceito de educação para a diversidade* nos dois contextos analisados e verificar uma semelhança muito próxima de pontos de vista. Ao conceituarem essa categoria, expressam praticamente o mesmo sentido, embora se utilizem de palavras diferentes. Interessante é observar que, nos dois grupos, há a tendência de se posicionarem crítica e contrariamente à educação para a diversidade.

Na terceira categoria do primeiro tema, identificada como *conceito de escola inclusiva*, pode-se observar que a maioria (cerca de 56%) das professoras entrevistadas em Maringá, manifesta que escola inclusiva é a escola regular que atende em seu quadro de alunos aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Entendem ainda que escola inclusiva e educação para a diversidade são a mesma coisa:

É a escola que atende a criança com deficiência. Antes eu pensava que essas crianças deveriam estudar em escolas próprias para elas, hoje vejo que não, elas podem aprender junto com os outros normais (M4AC1).

[...] É a mesma coisa que educação para a diversidade! (M8AC1).

Penso que a escola tem que preparar as crianças para a vida e para as pessoas com deficiência esse objetivo deve ser ampliado por todos os motivos já implícitos (M11PS).

As demais professoras entrevistadas (em torno de 44%) apresentam diferentes pontos de vista. O primeiro deles se refere à abordagem que diz respeito aos princípios da sociedade capitalista que não favorecem o processo de inclusão não só das pessoas com deficiências, como também a inclusão de outros grupos excluídos, por ser uma sociedade contraditória. Outro aspecto apontado reporta-se à questão teórica das propostas de escola inclusiva. No papel ela é interessante, mas na prática é preciso muito preparo do pessoal envolvido no processo, inclusive mais orientações sobre o diagnóstico e saber das necessidades das crianças para melhor entendê-las, segundo o relato a seguir:

Acho muito bonita no papel, porque eu acho que eles não preparam a gente para trabalhar com essas crianças. Para trabalhar com a inclusão devemos ser preparadas para isso, pelo menos devemos ter as orientações sobre o diagnóstico, saber as necessidades da criança para poder entender essa criança. [...] (M4PS).

Outro aspecto evidenciado pelas profissionais entrevistadas, em Maringá, é relacionado à problemática da frequência de crianças com diferentes síndromes na mesma sala. Mesmo concordando com o movimento de inclusão, torna-se extremamente complicado para elas trabalhar com crianças hiperativas e com crianças que apresentam síndromes complicadas, como é o caso da Síndrome de Asperger ou da deficiência intelectual, na mesma sala. Há necessidade de mais preparo para os professores.

Essas considerações mostram como a formação de professores, ainda incipiente, traz implicações diretas para o exercício da docência e a viabilização desse processo.

As adequações de estrutura física das escolas regulares que se dispõem a aceitar a criança com deficiência e o compromisso do professor em assumir com responsabilidade a tarefa que lhe é atribuída dentro da escola são outros aspectos que merecem ser apresentados para ajudar na reflexão da questão, apontados nos depoimentos transcritos a seguir:

[...] parece que sinônimo de inclusão virou rampa, e não é isso, a estrutura da escola tem que ser adequada. Precisa de banheiros e de salas adequadas. Por exemplo, se recebermos uma criança cadeirante,

não temos estrutura para atender essa criança, pois os banheiros não são adequados, as salas são muito pequenas e assim por diante [...] (M7PS).

[...] Enquanto os profissionais da educação não assumirem o trabalho da escola como compromisso com o ensinar e o aprender, as propostas inclusivas não serão efetivadas. [...] Aqui nesta escola, é um exemplo claro, todas as professoras de sala são pessoas que fizeram o curso de especialização em educação especial, somente eu não tenho este curso. Quando chegou para nós a criança cega ninguém quis assumir. A Diretora pediu para que eu assumisse essa turma porque confiava no meu trabalho. Foi colocada uma professora auxiliar em minha sala para me ajudar no trabalho com a criança, a qual também possui o curso educação especial. Percebeu-se que o trabalho pedagógico não fluía. [...] Resultou que, depois de analisar os fatos, preferi ficar só, uma vez que sou eu a responsável pela aprendizagem da criança. Assim sei o quê e quando ensinar sem depender de outras pessoas (M11PS).

Assim, é possível constatar que as professoras entrevistadas, sejam especialistas ou não, afirmam que ainda não se sentem preparadas para trabalhar com as crianças, alegando inúmeros empecilhos que dificultam o processo. A fala da professora de sala, embora reivindicativa, revelando a capacidade para refletir criticamente sobre o problema, mostra que no final das contas a tarefa recai àquelas poucas pessoas dotadas de uma boa dose de compromisso com aquilo que fazem. Afinal, a formação específica em educação especial todas as professoras daquela escola já possuíam

Sobre essa mesma categoria, *conceito de escola inclusiva*, a maioria dos profissionais entrevistados (cerca de 55%) em Guadalajara postula que educação para a diversidade e escola inclusiva são a mesma coisa:

Penso que no fundo é a mesma coisa, [...] Faz pouco tempo que nós espanhóis começamos a ouvir falar da escola inclusiva, apenas uns quatro anos. Antes conhecíamos o termo integração (G1AL).

As demais profissionais entrevistadas (cerca de 45%) apresentam suas concepções de escola inclusiva abrindo um leque de possibilidades, tais como: é uma escola que tem normas; escola inclusiva significa que todos os alunos terão seu espaço para se desenvolver com o atendimento a suas diferenças; é a escola ideal, porém, para colocá-la em funcionamento é que se constitui o problema, uma vez que a realidade é problemática e o

comportamento das crianças já não é mais o mesmo. Por outro lado, são os professores tutores que precisam de mais consciência em suas práticas, portanto, a teoria é diferente da prática, é um desafio, sobretudo, para o professor tutor, cuja responsabilidade é grande e não dispõe de certos recursos quando mais precisa deles. Os relatos a seguir abordam outros aspectos mencionados pelas pessoas entrevistadas:

A escola inclusiva se faz a partir de um Projeto Pedagógico em que se utilizam todos os meios e recursos necessários para que os alunos aprendam [...] (G1APT).

Outra ideia apresentada sobre o *conceito de escola inclusiva* é a escola regular que atende à criança com necessidades educativas especiais, pois os entrevistados entendem que essa escola envolve trabalhar as especificidades das crianças por especialistas que vêm à sua sala de aula para aprenderem juntos; é uma educação em que o aluno aprende com seus companheiros e a professora especialista vem até sua classe.

Inclusão para mim significa trabalhar com esses alunos na sala de aula e atender a cada um segundo as suas necessidades (G6PT1).

A escola inclusiva é aquela que favorece o hábito educativo normal dos alunos com necessidades educativas especiais dentro da sala e sem discriminação (G6PA1).

Nesse sentido é importante observar a ideia de López Melero (2008) de que para se construir uma escola inclusiva é preciso, antes de tudo, pensar em um novo projeto de escola, o qual deve partir da premissa de que todos os alunos que chegam a ela são capazes de aprender. Para o autor, esse é o princípio da educação inclusiva, ou seja, considerar a diferença no ser humano como um valor e não como um defeito.

Foi possível perceber também manifestações de pessoas que ainda não têm ideias claras e mostram-se confusas, sem entender corretamente do que se trata, conforme ilustra a seguinte fala:

Tem partes em comum com a educação para a diversidade, mas não é a mesma coisa. Na escola inclusiva, tenta-se estabelecer os objetivos de que os alunos necessitam para seu desenvolvimento (G4ATE).

Ao analisar as falas e os posicionamentos dos participantes dos dois contextos, nessa categoria, pode-se perceber que as pessoas entrevistadas em Maringá conceituam a escola inclusiva como a escola regular que atende à criança com deficiência, embora sejam acrescentadas outras complementações. Em Guadalajara, os participantes demonstram ter uma visão mais ampla do conceito, referindo-se à escola que tem normas, escola ideal, tanto que há uma tendência em acreditar que os conceitos de educação para a diversidade e escola inclusiva tenham semelhanças, além de entenderem também que esta seja uma escola regular que atende à criança com necessidades educativas especiais.

Vale lembrar as palavras de Margalef García (MARTÍN BRIS; MARGALEF GARCÍA, 2000) quando analisa a importante contradição interna que se produz no discurso da diversidade e escola inclusiva, qual seja, ao mesmo tempo em que pleiteia uma educação de qualidade que responda à diversidade em suas múltiplas faces, observam-se nas práticas escolares tendências em aplicar esse conceito da diversidade em ações reducionistas, nas quais se prioriza apenas o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, chamando-as de escola inclusiva.

5.2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

No segundo tema, **Organização da Escola para Viabilizar a Inclusão**, a primeira categoria, identificada como *funcionamento da escola e recursos*, tendo em vista a presença da criança que apresenta deficiência, pode-se verificar dois posicionamentos diferenciados entre as profissionais entrevistadas em Maringá. A significativa maioria dessas professoras (em torno de 82%) defende que o funcionamento e a organização da escola têm que ser diferentes para o atendimento dessas crianças. As demais (cerca de 18%) afirmam que o funcionamento e a organização da escola não se alteram com a presença da criança com deficiência.

Quanto ao primeiro posicionamento, as professoras entrevistadas argumentam que as implicações estão relacionadas à falta de condições físicas, falta de corrimão, rampa e largura de portas adequadas para os cadeirantes, e à presença de escadas, que dificultam a locomoção da criança que usa andador, além da falta de pessoal com formação específica. Além

do quê, a falta de recursos acaba gerando uma angústia muito grande nas pessoas que trabalham com a criança, pois elas têm a sensação de que esses alunos não recebem o ensino que merecem. Por outro lado, mencionam o fato de alguns pais não aceitarem que seus filhos estudem na mesma sala da criança com deficiência, solicitando até transferência de turma:

[...] exige preparação de toda a equipe que atua na escola, desde os funcionários de serviços gerais, os professores, os pais. Então, é mais envolvimento por parte de todos (M2PA).

Com relação ao segundo posicionamento – o funcionamento da escola não se altera com a presença da criança com deficiência – as professoras entrevistadas alegam que as crianças com deficiências são muito bem acolhidas na escola pelos profissionais, funcionários, pais e demais alunos. Defendem, simplesmente, que a escola está organizada para todos, com ensino de qualidade. O relato a seguir ilustra essa ideia:

Não vejo nenhuma implicação, na medida em que a escola está organizada para todos, seu funcionamento se volta para o atendimento com qualidade aos alunos (M5PA1).

Nessa perspectiva, Mendes (2010, p.51) lembra que, na atualidade, são muitas as argumentações em favor de programas de qualidade na educação infantil porque existem evidências de que os alunos se beneficiam, revertendo em “melhor desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem para as crianças”.

Em Guadalajara, ocorre que a maioria das pessoas entrevistadas (cerca de 85%) percebe que há implicações para o funcionamento e organização da escola tendo em vista a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais, porque essas crianças têm o direito de possuir recursos específicos para sua escolarização, precisam de adequações nas estruturas físicas da escola, organização nos horários dos diferentes profissionais que as atendem, inclusive organização dos recreios, atividades escolares, jogos e outros aspectos que precisam ser articulados, faltam profissionais especializados para o acompanhamento individualizado; por isso, não é possível flexibilização na organização dos horários desses profissionais. O atendimento das necessidades de cada um é também um

aspecto a ser considerado pela equipe da escola quando da organização do trabalho, pois aquela criança que tem dificuldades físicas precisa assistir às aulas no pavimento térreo, os alunos com deficiência visual têm suas especificidades para aprender e necessitam de adequações ambientais, e assim sucessivamente:

Penso que há implicações para organizar o centro como um todo no que diz respeito a horário de professor, com relação à distribuição dos alunos nas salas (G6PTSC).

Algumas pessoas entrevistadas (cerca de 15%) entendem que a presença da criança com necessidades educativas especiais não traz implicações para a organização e funcionamento da escola:

Não há implicações, pois a escola é para todos. Ela deve se adequar ao que os alunos necessitem (G2AL).

Pode-se perceber que, em referência à categoria *funcionamento da escola e recursos*, os participantes dos dois contextos manifestam posicionamentos muito semelhantes. Em Maringá, a maioria das participantes entrevistadas (cerca de 82%) acredita que há implicações na organização e funcionamento da escola tendo em vista a permanência da criança com deficiência, com o fim de bem atender às necessidades de cada um. Outra minoria (em torno de 18%) julga que a escola já está organizada para atender a todos que dela necessitem. A mesma situação é observada nas falas dos participantes entrevistados em Guadalajara. A semelhança de opiniões nos dois contextos evidencia a preocupação com um dos temas da presente pesquisa ao levantar o questionamento inicial: como a escola se organiza para oportunizar o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças que apresentam algum tipo de deficiência?

Para refletir sobre o assunto, é pertinente lembrar Canário (2006) no que tange à organização e funcionamento da escola pelo modelo da homogeneidade. A escola, como está organizada, ensina de forma simultânea pessoas da mesma idade, marcando um espaço, tempo e saberes que lhe são próprios. Seu funcionamento e organização permitem ensinar a todos que a ela adentram como se fossem um só, sem considerar as diferenças intrínsecas do ser humano. Percebe-se que o modo estável e

uniforme de organização do trabalho escolar poderia atender os alunos pela homogeneidade e não pelas diferenças de cada um. Por isso, Canário (2006) alega que essa uniformidade levaria a se pensar que a escola funciona como um hospital que tentasse tratar todos os pacientes com a mesma medicação.

Para o autor, a dificuldade em romper com esse modelo de ensino em classes e simultâneo reside no fato de que essas escolas foram construídas como escola de massas, e atualmente o paradigma é outro. Mudou-se o paradigma da educação, mas a organização e o funcionamento da escola continuam os mesmos, embora um número significativo de seus profissionais defendam que deve haver mudanças.

5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIA DE ENSINO

Com relação ao terceiro tema, **Práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos**, a primeira categoria identificada foi *participação do aluno em sala*. Nela, foi possível perceber pelo menos duas tendências entre as professoras entrevistadas em Maringá. Na primeira, a maioria (cerca de 58%) das professoras entrevistadas se manifesta preocupada com a questão da adaptação e participação dessas crianças em sala de aula. As demais professoras (em torno de 42%) mostram que seus alunos estão bem adaptados e participam bem das atividades.

Quanto ao primeiro grupo, os comentários das professoras entrevistadas versam sobre a pouca concentração que esses alunos possuem, pois em questão de segundos eles se distraem e deixam a atividade que estão fazendo, mesmo nas atividades lúdicas e recreativas são inconstantes; revelam-se preocupadas com o número de alunos em sala, os quais acabam ficando sem a atenção devida; outras se dizem frustradas ao planejarem suas atividades de classe que quase nunca alcançam seus objetivos; outras defendem ainda que a defasagem na idade cronológica das crianças dificulta o trabalho pedagógico; a maior parte do tempo é dedicada à tarefa de cuidar da criança, conforme ilustram os relatos a seguir:

Muitas vezes eu acabo frustrada, pois faço meu planejamento, organizo as atividades, mas não consigo atender a todas as crianças como eu gostaria. Porque as crianças são imprevisíveis, a cada atividade reagem de forma diferente e nem sempre consigo atender a todos como seria necessário (M6PS).

No segundo grupo, as professoras entrevistadas evidenciam que seus alunos que apresentam alguma deficiência participam bem das atividades, tanto de conteúdos trabalhados como nas brincadeiras, como se pode observar nos relatos a seguir:

No geral eles participam. Nós temos três alunos com deficiência em nossa sala, procuramos fazê-los participar de tudo, no que se refere ao conteúdo, nas brincadeiras, na socialização. Um deles é mais lento para realizar as tarefas, por isso dou mais atenção a ele (M5PAUX1).

De acordo com Mendes (2010, p.57), as investigações sobre a inclusão na educação infantil mostram que a “participação e pertinência da criança com necessidades educacionais especiais é a variável chave e ela depende das atividades específicas que são dirigidas ou mediadas pelo professor”. Recomenda a autora que os professores precisam ter em mente que a “deficiência é apenas mais uma das características que compõem a diversidade na escola”.

Outro aspecto apontado nesse grupo que chama a atenção é como a professora faz para que a criança participe das atividades, desenvolva sua autonomia e se conscientize de seus direitos e deveres enquanto cidadã, de acordo com o relato a seguir:

Hoje eu consigo vê-la com suas necessidades por que lhe falta a visão, mas na questão da aprendizagem não faço distinção. Procuo fazê-la aprender tudo o que ela precisa para ter independência e se virar sozinha. Eu a vejo como uma pessoa que tem direitos, mas também tem deveres (M11PSA).

O posicionamento dessa professora revela uma atitude ética de compromisso com a educação da criança que apresenta deficiência em sua sala de aula. Para Mendes (2010, p.50), a inclusão, na educação infantil, deve se constituir nesse desafio de tornar os “programas regulares de atenção à criança inclusivos para aquelas crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, e este ponto é visto na atualidade como um imperativo ético e moral”.

A respeito da primeira categoria do terceiro tema, identificada como *participação do aluno em sala de aula*, também se observam duas

tendências nas falas dos profissionais entrevistados em Guadalajara. A primeira tendência, da maioria (em torno de 55%) dos participantes, é a manifestação de uma visão otimista da adaptação e da participação da criança com necessidades educativas especiais em sala. Os demais profissionais entrevistados (cerca de 45%) acreditam que a adaptação e participação dessas crianças não é tão simples, principalmente as crianças mais comprometidas.

Os profissionais entrevistados da primeira tendência veem seus alunos bem adaptados e integrados com o grupo, o que já se percebe com pouco tempo de trabalho com a turma. Defendem que a adaptação é total, pois as crianças com deficiências fazem tudo o que os demais alunos devem fazer, e para isso servem os profissionais de apoio, para ajudar nas atividades de sala de aula.

A participação nas excursões, nos passeios, nas peças de teatro organizadas também é destacada pelo grupo de pessoas entrevistadas, que veem participação da parte de seus alunos. Informam que pelo menos algum papel a criança tem que exercer para se sentir integrada ao grupo. No Natal, no carnaval, é possível envolvê-las, juntamente com as mães, para mandá-lhes vestimentas a caráter, segundo confirmam as seguintes palavras:

[...] Acho importante eles participarem das aulas de educação física, música, passeios, excursões e nas matemáticas, isto é, participar daquilo que está a seu alcance (G6AL).

Contudo, os profissionais entrevistados que representam a segunda tendência afirmam que a adaptação e a participação dessas crianças em sala de aula é algo difícil, especialmente quando se trata das crianças mais comprometidas, e vai depender de diferentes fatores, como, por exemplo, número de alunos em sala, grau de dificuldade da criança, dificuldades específicas de cada um. A participação desses alunos em sala é relativa, tal como ilustram os relatos seguintes:

Depende muito do grau de comprometimento da criança. Penso que quando há crianças com sérios comprometimentos, é um tanto difícil de trabalhar [...] (G3PT2).

Sobre esse aspecto, as palavras de Mendes (2010, p.52) são esclarecedoras ao afirmar que as tendências atuais apoiam a inclusão da criança com deficiência na educação infantil, com diferenciadas formas de trabalho que cada comunidade desenvolve; contudo, informa a autora, há também “controvérsias sobre a conveniência da inclusão de todas as crianças”. Segundo Mendes (2010, p.52), a literatura científica sobre inclusão na educação infantil tem apresentado inúmeros trabalhos com “sugestões e recomendações sobre a implementação de programas inclusivos neste nível”.

Pode-se dizer que nessa categoria, sobre a participação do aluno que apresenta deficiências em sala de aula, as falas das pessoas entrevistadas, nos dois contextos, apresentam semelhanças. Nos dois grupos de profissionais entrevistados aparecem duas tendências: aqueles que veem as crianças participativas e adaptadas e aqueles profissionais que não as vêem participantes, principalmente as crianças mais comprometidas.

Na segunda categoria do terceiro tema, identificada como *proposta pedagógica diferenciada*, a metade das profissionais entrevistadas em Maringá manifesta-se asseverando que não deveria haver proposta pedagógica diferenciada para trabalhar com as crianças que apresentam deficiências inseridas nas classes regulares, no sentido de que a proposta curricular da escola deveria ser aplicada a todos os alunos. Como indica Sebastián (2005, p.11): “as Escolas Regulares deverão forçosamente adaptar-se aos novos alunos que nelas entram e não ao contrário”. Argumentam as profissionais entrevistadas que, no processo de inclusão, não há lugar para propostas pedagógicas diferentes, a proposta deve ser a mesma para todas as crianças. O que realmente deveria haver seriam atividades específicas que atendessem às necessidades de cada criança, enquanto outras complementam que também se deve compreender e trabalhar respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada aluno:

Acho que não, se assim fosse, então, para que inclusão? A proposta pedagógica tem que ser a mesma (M5PAUX1).

Acredito que não, não há necessidade de proposta pedagógica diferenciada. O que é preciso é compreender o tempo e o ritmo da criança (M4PA1).

A outra metade das professoras entrevistadas se posiciona afirmativamente, por entenderem que essas crianças necessitam de um trabalho mais individualizado, ou redução do número de alunos em sala. Sugerem também a presença de uma professora auxiliar para ajudar no trabalho pedagógico com a criança dentro de sala de aula. Nesse sentido, os seguintes relatos endossam a ideia de que deve haver proposta pedagógica diferenciada, partindo do princípio de que essas crianças têm peculiaridades no aprendizado:

Deveria sim, ter uma proposta diferenciada no sentido do trabalho mais individualizado, ou então, menos alunos em sala, ou uma auxiliar na sala, ou ainda, um atendimento individualizado e especializado duas vezes na semana (M1PSA).

Em Guadalajara, os profissionais entrevistados se manifestam, por unanimidade, em defesa de uma proposta individualizada. Explicam que as escolas espanholas já têm uma proposta individualizada, diferenciada com relação aos conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos, que se chama Programa de Trabalho Individualizado – PTI contemplada na legislação. Esse programa, para ser mais bem operacionalizado, é desdobrado em Plano de Trabalho Individualizado (Quinzenal). Outros defendem ainda uma proposta de uma escola aberta, em que a criança fique um tempo em sala regular e outro tempo com outra professora especializada, fazendo parte de outro grupo de crianças:

Já temos uma proposta que são os Programas de Trabalho Individualizado (PTI), elaborados pelo professor da sala, mas também temos em outras ocasiões, programas de socialização e de convivência de grupo (G5APT).

Contrariando em parte esse posicionamento, uma das pessoas entrevistadas defende a ideia de que não deve haver proposta pedagógica individualizada para as crianças com necessidades educativas especiais que frequentam as turmas de Infantil de três anos, pois nessa idade a proposta de trabalho deve ser a mesma para todos os alunos, principalmente porque o planejamento das aulas deve focalizar as noções mais gerais e básicas para o desenvolvimento das crianças:

[...] Nesse nível de três anos ainda não há planos diferenciados e, mesmo porque estamos muito no começo do ano, estou conhecendo

ainda este aluno, embora eu tenha um documento de avaliação do Centro Base, estou trabalhando ainda noções gerais que servem para todos e, principalmente, a socialização (G2PT1).

Nesse sentido, Vygotski (1997a) esclarece que a cultura vigente vê o homem com todos os seus órgãos completos e o cérebro em pleno funcionamento. Quando se depara com a criança que apresenta alguma alteração que foge desse padrão de normalidade de organização psicofisiológica, emerge a divergência e a discrepância. Aqui, entra o papel da educação, que cria as técnicas necessárias para inserir a criança com problemas em um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados a suas peculiaridades na convivência com os demais. A professora em questão está oportunizando ao seu aluno esse momento de inserção na cultura. Apesar de possuir um relatório técnico com os dados de desenvolvimento da criança, procurou não considerá-lo por enquanto, para trabalhar exatamente o que a criança precisava aprender com a interação no grupo.

Assim, nesta categoria – *proposta pedagógica diferenciada/ individualizada* –, pode-se afirmar que as falas dos participantes dos dois contextos analisados apresentam uma diferença. Em Maringá, os participantes dividem-se entre os posicionamentos a favor e contra propostas pedagógicas diferenciadas para o atendimento dessas crianças em sala de aula, enquanto os participantes entrevistados em Guadalajara, são unânimes em afirmar que já possuem uma proposta individualizada de trabalho pedagógico contemplada por lei, que se denomina Plano de Trabalho Individualizado (PTI).

Na terceira categoria do terceiro tema, identificada como *a prática educativa e seus fundamentos*, a maioria (em torno de 90%) das pessoas entrevistadas em Maringá, afirma que suas práticas se fundamentam na teoria histórico-cultural, adotada pela Seduc, contra 10% dessas profissionais, que informam utilizarem-se de outras concepções teóricas desde que atendam às necessidades das crianças. Os planejamentos são esboçados entre as supervisoras da rede com orientação das pessoas responsáveis pela Coordenação da Educação Infantil da Secretaria. Na escola, a supervisora detalha esse planejamento com as professoras de

sala e a cada trimestre mudam-se os temas, mas a fundamentação teórica continua a mesma. Muito embora a linha teórica que fundamenta a prática dos professores de toda a rede incentive a busca, a pesquisa, o desafio, nem sempre é isso que acontece:

Na rede municipal é adotada a proposta histórico-cultural, recebemos essas orientações por meio de cursos na SEDUC [...] (M1PS).

Eu me baseio no planejamento que a gente tem. Ele vem pronto da Seduc, sigo aquilo que foi planejado lá, nisso eu percebo que o professor está deixando de procurar as coisas, é muito mais fácil pegar um planejamento e seguir à risca (M4PS).

Apesar do número reduzido (cerca de 10%), as professoras entrevistadas que se utilizam de outras concepções pedagógicas entendem essa questão de diferentes maneiras e de forma muito particularizada. Há aquela que declara não seguir nenhuma teoria, aquela que segue outros autores, aquela que já estudou Piaget e Vygotski e hoje procura perceber as necessidades das crianças, ou ainda aquela que se fundamenta nos direitos de cidadania da criança, como pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Olha, eu não me oriento por nenhuma teoria. Procuo observar as necessidades das crianças e trabalho individualmente para sanar aquelas necessidades do aluno (M3PS).

Olha, já estudei várias teorias, Piaget, Vygotski e outros, mas procuro seguir o meu *feeling* para atingir as necessidades de cada criança (M6PS).

As falas das professoras revelam a autenticidade de suas manifestações. Embora as coordenações da Secretaria de Educação propiciem aos professores um roteiro de planejamento que poderiam seguir sem nenhuma outra preocupação, é possível perceber que a visão dessas profissionais vai além do estabelecido. Procuram por si mesmas acrescentar algo mais, inclusive procurando o seu *feeling* para melhor ajudar seu aluno. Não se acomodam, mesmo quando as condições assim poderiam lhes permitir.

Outros aspectos são destacados sobre o tema em referência pelas professoras entrevistadas. Defendem que a presença da criança com

deficiência em sala de aula regular exigiu dos educadores mudanças no modo de ensinar e é preciso ficar atenta a tudo, pois essa criança exige mais cuidados. O seguinte depoimento ilustra essa ideia:

[...] quando percebo que a criança está com mais dificuldade em um determinado assunto, procuro mudar o meu jeito de ensinar, vou repetindo mais, mudo a didática, mudo o método, busco outras estratégias (M5PAUX1).

Em Guadalajara, a categoria *prática educativa e seus fundamentos* foi discutida pela maioria (em torno de 90%) dos participantes de forma coerente com a legislação do país, que preconiza liberdade de linha teórica para os centros e de atuação para os professores em sala de aula, contra 10% que afirmam não fundamentarem suas práticas em concepções teóricas e sim por meio do delineamento dos objetivos traçados anteriormente para cada uma das crianças. Nesse contexto, foi possível observar, nas falas dos profissionais entrevistados, uma diversidade de pontos de vista, diferentes tendências de concepções teóricas, metodologias de ensino e prática docente. Dessa forma, as professoras entrevistadas manifestam-se dizendo que a educação infantil tem uma especificidade de rotina de trabalho que envolve assembleia no tapete, desenvolvimento da linguagem, do raciocínio, formação de conceitos matemáticos, noções de alfabetização, atividades nos livros de exercícios (*fichas*)⁴¹, jogos educativos, contos e literatura infantil, músicas, tempo livre para brincadeira, relaxamento e noções de informática. No que se refere à temática desenvolvida para embasar as atividades, acrescentam, também, que trabalham com centros de interesse que mudam a cada três meses, além de outros temas como alimentação, vestuário, animais, corpo humano, estações do ano e outros, como ilustram os relatos a seguir:

Um pouco de tudo. Estou sempre buscando e lendo material para melhorar a metodologia de como alfabetizar. Faço trocas com meus colegas de trabalho. Penso que a experiência conta bastante também (G4PT2).

Sim, há uma base teórica que fundamenta minha prática, procuro fazê-los aprender a partir de seus próprios erros. Se ainda não sabem, não tem problema, vou ensinando (G5APT).

⁴¹ *Fichas* são as atividades que os alunos realizam a cada aula e que fazem parte do livro didático.

Vale ressaltar que apenas uma das professoras entrevistadas afirmou adotar, como concepção que fundamenta sua prática docente, os pressupostos de Vygotski. Esse fato chama a atenção pela singularidade que apresenta, mas também evidencia, mais uma vez, a característica da liberdade de escolha desses profissionais:

Eu e minha companheira de turma somos adeptas das bases do construtivismo com fundamento nas ideias de Vygotski, que trabalha com os conceitos do nível de desenvolvimento proximal, aprendizagem mediada, professor mediador da aprendizagem despertando no aluno a curiosidade, o desafio, o gosto pelos estudos, que aprenda descobrindo por si, tendo o professor a função de mediar, orientar e ensinar [...] (G2PT2).

Outra professora se manifesta afirmando que não adota nenhuma base teórica que fundamente a ação docente, apenas segue os objetivos propostos para a realização do trabalho:

Não tenho, sigo apenas os objetivos que me propus a trabalhar com a turma no início do ano e vou reformulando, trocando por outros conforme os alunos vão avançando (G2PT1).

Interessante é observar que, na discussão dessa mesma temática, aparecem outros enfoques relatados pelos profissionais entrevistados, qual seja, ensinar é sempre igual para todos, independentemente do grau de dificuldade demonstrado no processo de aprendizagem, seja o aluno deficiente ou não. O que mudam são as estratégias: para algumas crianças é necessário repetir mais, dar diferentes abordagens ao mesmo assunto, usar material específico, prestar mais atenção às necessidades do aluno, enquanto outros caminham independentemente desses recursos. Contudo, enfatizam os profissionais entrevistados, o ensino para as crianças com necessidades educativas especiais exige uma metodologia distinta por parte do professor de sala de aula, inclusive com as adequações curriculares para os conteúdos escolares:

[...] É o professor quem tem que observar cada situação de sua aula. Por exemplo, hoje, em minha aula, achei que era necessário, mudar a maneira dos alunos sentarem, porque ainda não sei o tanto que meu

aluno com problemas visuais enxerga e como ele enxerga, então vou fazendo mudanças até ver qual é a melhor estratégia, o melhor recurso. Agora eu já sei que todos os objetos e materiais utilizados na sala têm que ficar bem próximos dele (G5PA).

Diante do exposto, a análise dessa categoria mostra que há diferenças e semelhanças de posicionamentos nos dois contextos. A semelhança é que em ambos há uma determinação superior que orienta como a rede de ensino deve proceder em relação à prática docente. A diferença é que, em Maringá, essa orientação para a rede escolar municipal está baseada em uma única fundamentação, a perspectiva histórico-cultural. Em Guadalajara, a lei determina que os centros e os professores têm a liberdade de escolha para fundamentar suas práticas educativas. Outra semelhança a ser destacada é que nos dois contextos há pessoas que fazem aquilo em que acreditam, sem se ater às normas estabelecidas.

5.4 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Com referência ao quarto tema, **Ação Mediadora dos Profissionais Frente a Situações de Aprendizagem da Criança com Deficiência**, a primeira categoria é identificada como *atuação docente e ações mediadoras*. Foi possível perceber que a maioria (em torno de 55%) das professoras entrevistadas, em Maringá, declara que age com normalidade dentro da sala de aula, exigindo da criança que apresenta deficiências o que exige dos demais alunos:

Eu tento agir com elas como faço com todos os outros, quando tenho que exigir faço como para todos. Quando necessário sou repetitiva, o suficiente para que a criança entenda o que eu quero [...] (M5PS1).

Procuro atuar de forma igual com todos sem fazer diferença, mas nem sempre consigo [...] (M2PA).

Eu o trato como as outras crianças, se precisar corrigir eu corrijo.[...] (M8AC2).

Essa discussão lembra o pensamento de Canário (2006, p.38) ao esclarecer que a relação pedagógica entre o professor e um grupo de alunos foi criada na modernidade, porém, baseando-se em princípios antagônicos, como “o mestre que sabe ensina ao aluno que não sabe”, ou o “princípio da cumulatividade, em que para aprender é preciso acumular informações”, ou ainda “aprendizagem baseada na exterioridade em que se utiliza da memorização, abordagem analítica, penalização do erro”. Na perspectiva da educação para a diversidade e a inclusão, essa atuação deve dar lugar a uma relação dialógica.

As outras professoras entrevistadas (cerca de 45%) apresentam opiniões bem diferenciadas. Algumas afirmam que se assustaram com o que entendiam ser desconhecido no princípio, depois foram percebendo que o trabalho é possível, assim como há professoras que expressam sua satisfação e também o seu conflito:

No primeiro momento fiquei um pouco ansiosa, agora ela é uma benção para mim, pois aprendi a trabalhar com ela, me sinto segura do que fazer com ela em sala de aula. Vi que esta maneira que estou adotando está dando certo, porque ela está aprendendo e se desenvolvendo. Quando ela me chama de “professora” eu só falto me derreter de tanta satisfação de ver que ela já está se comunicando (M11PS).

O sentimento de impotência também aparece na fala de algumas professoras, porque acreditam que poderiam fazer mais pela criança e pelos outros alunos se fossem mais bem preparadas; no entanto, procuram fazer o possível dentro das condições existentes, “pedagogia do possível”. A fala a seguir complementa esse pensamento:

[...] Eu só sinto dificuldade em atender as suas necessidades, por não ter o conhecimento específico. Faço o possível, dentro das condições que me dão. Mas tem crianças que apresentam outras necessidades e acabam dando mais trabalho que ela (M7PS).

As palavras dessa professora fazem lembrar o pensamento de Mendes (2010, p.136) quanto ao aspecto da formação de professores, em que a autora propõe que os futuros cursos formativos, desde a formação inicial, e os demais, deverão se ocupar de “instrumentalizar os educadores para lidar da melhor forma com as necessidades educacionais diferenciadas

desses alunos, e essa formação tem que ser planejada de modo a contemplar o cotidiano das turmas de creches”.

Quanto às *ações mediadoras* do professor frente às situações de aprendizagem das crianças que apresentam deficiências, a maioria das professoras entrevistadas (cerca de 77%), em Maringá, destaca o atendimento individualizado, as atividades diferenciadas, mudança no modo de falar do assunto em dificuldade, jogos, brincadeiras:

Vou tentando, se não deu de um jeito tento de outro, uso várias maneiras, tinta, giz, recorte, colagem, conversa. Se não conseguiu escrever, tenta outro jeito, se não conseguiu pintar, utiliza outra técnica (M7PS).

A forma mais eficaz de ação mediadora, segundo algumas das professoras entrevistadas (cerca de 23%), ainda é a aproximação ao aluno, cativando-o, e sentar-se ao seu lado para juntos sanarem as dúvidas que ficaram. Defendem outras professoras que não é só a criança com deficiência que tem dificuldades. Há outras crianças na sala que não conseguem realizar tudo o que é proposto, então é necessário persistir e ensinar de outro jeito, como ilustra o relato a seguir:

[...] No caso da minha aluna, tenho a impressão que ela aprende melhor quando explico diretamente a ela, em particular (M6PS).

Procuró sempre cativar meu aluno, quando vejo que não aprende procuro sentar do lado e explicar individualmente (M9PS).

Em Guadalajara, a respeito da primeira categoria do quarto tema, identificada como *atuação docente e ações mediadoras*, a maioria (cerca de 85%) das pessoas entrevistadas se sente bem no exercício de suas funções como professora, tendo em vista a presença das crianças com necessidades educativas especiais em sala de aula, como ilustram os relatos a seguir:

Sinto-me bem e vejo que esse meu aluno também se sente bem. Temos uma relação de confiança (G3PT2).

Sinto-me muito bem. [...]. Estou gostando muito e vejo que a classe toda se beneficia dessa convivência. Tenho muito afeto por ele (G2PT2).

Por outro lado, algumas (aproximadamente 15%) professoras entrevistadas se manifestam dizendo que se sentem nervosas e angustiadas por não entenderem a criança e muitas vezes por não saberem o melhor jeito de lidar com ela, como ilustram os depoimentos:

Às vezes, um pouco nervosa, porque não consigo entendê-la, nem escutá-la, é um bebê crescido. Sinto-me um pouco sem saber o que fazer para ajudá-la mais (G6PT1).

Sobre a outra parte dessa categoria, que se refere às *ações mediadoras* do professor frente às situações de aprendizagem da criança que apresenta necessidades educativas especiais, a maioria das pessoas entrevistadas (cerca de 67%), em Guadalajara, mostra que essas ações se reportam à atenção individualizada, à repetição dos temas conforme a necessidade e participação ativa nas tarefas, à elaboração de atividades mais simples e intermediárias para reforçar conteúdos ainda não assimilados:

O trabalho é mais individual, esta criança precisa de mais gestos, mais conversa, mais motivação para estimulá-la. Quando conto com a ajuda da professora de apoio este trabalho fica mais fácil de ser realizado porque nos dividimos. Enquanto uma cuida da turma, a outra trabalha com essa aluna (G6PT1).

Procuró fazer com que ele participe ativamente da aula, contando suas experiências, manipulando materiais e técnicas diferenciadas, tirando suas próprias conclusões. Procuró estar sempre muito próxima de suas necessidades, quero que ele viva alegre, satisfeito e feliz (G1PT3).

Os demais professores entrevistados (aproximadamente 33%) referem-se a outros aspectos, como o afeto e carinho no trato com a criança, o clima de confiança que deve existir entre a professora e a criança:

Trabalho com mais carinho. Sei que há momentos em que preciso ser mais firme e estabelecer a disciplina e a rotina na sala. Acho que o carinho, a disciplina e a rotina são a base do meu trabalho (G1PT1).

Outras formas de ações mediadoras também são comentadas, como metodologias e projetos diferenciados, precisão e clareza no vocabulário, uso de material concreto. As ações mediadoras passam pelo

ato de compreender as necessidades e o jeito de aprender da criança, conforme se pode observar no depoimento a seguir:

Trato de ajudá-los em tudo o que eu posso. Eu me sento do lado, repetindo as explicações que já dei ao grande grupo, inclusive pegando em sua mão para ajudar em uma pintura, recorte, desenhos ou mesmo na escrita. Porque é muito difícil fazê-lo trabalhar, procuro sempre trabalhar com ele antes do recreio, porque assim, querendo comer, procura prestar mais atenção para terminar mais rápido (G3PT1).

Nesse sentido, os dados obtidos pelos depoimentos dos professores entrevistados respondem, de certa forma, à questão inicialmente levantada pela presente pesquisa, qual seja: em sala de aula, diante da realidade do cotidiano escolar, o professor consegue exercer sua função de mediador do conhecimento junto às crianças com deficiência? A atuação mediadora das professoras entrevistadas, mencionadas anteriormente, mostra o exercício dessa função.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Vygotski e seus colaboradores evidencia que as ações mediadoras da atuação docente devem dar intencionalidade ao ensino. Desse modo, eles formulam a premissa “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.114). Para os autores, uma correta organização da aprendizagem da criança e uma atuação docente intencionalmente ativa conduzem os processos mentais, e tal ativação não poderia acontecer sem a aprendizagem. Por isso, afirmam que “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (1988, p.115).

Assim, com relação à análise da categoria *atuação docente e ações mediadoras*, pode-se inferir que há semelhanças e diferenças nos posicionamentos manifestados pelos profissionais entrevistados dos dois contextos. A semelhança é que as falas das pessoas entrevistadas, em Maringá e Guadalajara, revelam que a atuação docente desses profissionais em classe regular que tem incluída criança que apresenta algum tipo de deficiência não é diferente, sentem-se bem e satisfeitos, embora em Maringá o índice das professoras que veem sua atuação como normal seja

de 55%. Em Guadalajara, esse índice de professores que se sentem bem chega a 85%. Quanto às *ações mediadoras* do professor frente à situação de aprendizagem dessas crianças, a fala predominante, nos dois contextos, é o atendimento individualizado, acrescentando outros tipos de ações, como afeto, repetição do conteúdo, atividades diversificadas e intermediárias, material concreto, entre outras.

No que se refere à segunda categoria do quarto tema, identificada como *condições necessárias para o ensino e aprendizagem em classe que tem incluída(s) criança(s) com deficiência*, foi possível perceber que as pessoas entrevistadas, em Maringá, evidenciam uma variedade de aspectos que começam pela formação específica dos profissionais para atender às necessidades das crianças; professor auxiliar em sala; recursos materiais necessários; número reduzido de alunos em sala; orientações sobre como agir em cada caso; acompanhamento do trabalho e de outros profissionais; planejamento diferenciado; ambiente acolhedor e dinâmica interativa em sala. Ao mesmo tempo em que apontam as condições necessárias para bem ensinar as crianças com deficiências em classe regular, defendem a ideia de que essas condições deveriam começar bem antes de se chegar na sala de aula:

A começar pelo respeito à criança e ao trabalho do educador por parte das autoridades, que não nos valorizam. Uma vez que a experiência já tem mostrado que todos são capazes de aprender (M5PS2).

Primeiramente, ter formação para atender aquela deficiência da criança que vamos trabalhar, importante ter um acompanhamento do caso por outros profissionais, e, por último, menos alunos em sala e [mais] recursos materiais (M1PS).

Em Guadalajara, os profissionais entrevistados abordam a categoria *condições necessárias para o ensino e aprendizagem em classe que tem incluída(s) criança(s) com deficiência*, também em diferentes aspectos. A saber, é fundamental contar com os recursos especiais; necessidade de redução do número de alunos na sala e manter dois professores na sala; construir o que se convencionou chamar de cotutória, mas que todos os professores tenham formação específica; manter um clima agradável e favorável à aprendizagem, com confiança, tranquilidade, segurança, aceitação, afetividade, em que as crianças se sintam realmente integradas; saber que todos somos iguais e diferentes ao mesmo tempo, por isso deve haver aceitação e, ainda, vocação e responsabilidade dos profissionais:

Desculpe a franqueza, as condições necessárias se resumem em uma única palavra, “vocação” do professor para exercer seu papel (G3PA).

[...] A questão afetiva é muito importante para que eles se sintam seguros para aprender, necessitam do toque, de carícias, de conversas abertas das coisas da vida pessoal, o que fazem, como fazem, eles precisam falar da família, dos avós, dos irmãos, dos tios, sua projeção social, o que pretendem fazer, ser, isso dá proximidade na relação e libera para a aprendizagem (G3APT).

A questão do compromisso dos profissionais para conduzir esse processo com êxito é enfatizada pelos professores entrevistados nesse bloco, como ilustra o relato a seguir:

Eu acho que as condições necessárias começam com o comprometimento do professor tutor. Sou montessoriana e vejo que os professores se envolvem muito pouco com essas crianças, deixam tudo por conta dos especialistas. É preciso ter mais afeto na relação com essas crianças, para lhes ajudar em sua autoestima (G5PAI).

Nesse sentido, o compromisso do professor em se empenhar para propiciar à criança com deficiência a educação adequada com base em métodos e procedimentos que atendam às suas necessidades e que lhes permitam um desenvolvimento semelhante ao das crianças normais é defendido com ênfase por Vygotski (1989). Argumenta o autor que o entrave maior ao desenvolvimento da criança com deficiência não é tanto o limite de caráter biológico e sim as restrições no campo social, que a impedem de avançar em suas múltiplas potencialidades. Segundo seu pensamento, elas devem se desenvolver como cidadãs.

Vale considerar que, na análise dessa categoria, *condições necessárias para o ensino e aprendizagem em classe que tem incluída(s) criança(s) com deficiência*, as falas dos participantes dos dois contextos apresentam muitas semelhanças quanto aos recursos humanos e materiais específicos, redução do número de alunos em sala, outro professor especialista para ajudar no trabalho em sala com a criança incluída, mais compromisso dos profissionais envolvidos, ambiente acolhedor e mais afetividade nas relações, entre outros.

5.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Quanto ao quinto tema, **Acompanhamento e Avaliação do Processo de Aprendizagem da Criança com Deficiência**, a primeira categoria foi identificada como *formas de avaliação das crianças com deficiências incluídas nas classes regulares*. Nessa categoria, foi possível perceber que as participantes entrevistadas, em Maringá, são unânimes em afirmar que se deve fazer avaliação para essas crianças. Entendem que a avaliação é uma forma de rever o trabalho do professor em sala. Normalmente, essa criança tem um tempo diferenciado para aprender, e isso deve ser considerado:

Vou dar um exemplo para você ver que precisa de avaliação: nas brincadeiras a gente canta as músicas e fazemos gestos, na hora ele não acompanha, só observa. No outro dia, ele já faz certinho. Isso eu acho que é aprendizagem, como não avaliar? (M8PA).

As profissionais entrevistadas em Maringá consideram por unanimidade que a forma de avaliar é a mesma para todas as crianças da rede municipal. Trata-se de um relatório descritivo, semestral, estruturado em tópicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, levando em conta o cognitivo, o afetivo, a coordenação motora e as situações de aprendizagem⁴². O depoimento a seguir exemplifica a maneira como uma das professoras faz para avaliar seus alunos:

[...] Eu vou anotando tudo da criança. Todos os meses eu peço que cada criança faça um desenho livre e um autorretrato e guardo na pasta de cada um, as letras ainda são bem poucos que conseguem fazer, assim tenho registrada toda a evolução da criança. Isso eu faço com todos (M4PS).

Em Guadalajara, os profissionais entrevistados, ao se referirem à categoria *formas de avaliação das crianças que apresentam necessidades educativas especiais incluídas nas classes regulares*, posicionam-se, na totalidade, em defesa da avaliação de aprendizagem dessas crianças.

⁴² Os coordenadores responsáveis pela Educação Infantil e Especial da Secretaria de Educação e Cultura – Seduc, em Maringá, juntamente com a equipe técnico-pedagógica dos centros, elaboraram um roteiro de avaliação, utilizado para todas as crianças da rede municipal em Maringá, em que constam todos os eixos do planejamento e que foram trabalhados no decorrer do semestre. Esse roteiro foi implantado no ano da realização da presente pesquisa.

Argumentam que essa é uma forma de diferentes especialistas emitirem seus pareceres sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e que a avaliação deve ser igual à dos demais alunos; ou, ainda, que ela deve se dar a partir dos objetivos estabelecidos no Plano de Trabalho Individualizado do aluno, como ilustram os relatos a seguir.

[...] A avaliação deve estar de acordo com os objetivos do Programa Individual que foi elaborado para ele para atender suas dificuldades e necessidades (G2PA).

[...] Para conhecer o êxito que o aluno alcançou mediante os objetivos que foram propostos para ao aluno e para dar continuidade aos próximos programas de sua aprendizagem (G5APT).

Embora haja uma unidade nas opiniões das pessoas entrevistadas em defesa da avaliação para essas crianças, é possível perceber também que há diferentes opiniões no que se refere especificamente ao que seja avaliar e a diferentes formas de avaliar. Em torno de 36% das pessoas entrevistadas defendem que deve ser uma avaliação globalizada, multidisciplinar, em que os diferentes profissionais que trabalham com a criança, juntamente com a orientadora da escola, elaboram um relatório trimestral para apresentar à família. Outras pessoas (cerca de 37%) afirmam que a avaliação dessas crianças deve ser igual à das demais crianças, porém acrescida de um relatório tendo em vista os objetivos do PTI. Outras (aproximadamente 27%) relatam que fazem avaliação pela observação diária de todas as atividades de que a criança participa e que seus alunos também recebem boletim⁴³:

Pela observação de tudo o que a criança faz, desde a participação na assembleia no tapete, os jogos, brincadeiras, realização das atividades orais e escritas nos cadernos de exercícios (G1PT3).

Outro aspecto apontado por uma das pessoas entrevistadas que merece atenção se refere à maneira como se realiza o processo de avaliação psicopedagógica da criança pequena na Espanha⁴⁴, quando apresenta

⁴³ Como se observa, as formas empregadas para avaliar o rendimento escolar das crianças com necessidades educacionais especiais das escolas visitadas são bem diferentes de um centro para outro.

⁴⁴ Pode-se conferir como se faz esse processo de avaliação psicopedagógica na Espanha em Galve *et al.* (2002, p.158-172), fundamentando-se nos modelos de avaliação propostos pela psicopedagogia.

demandas especiais para prosseguir em sua aprendizagem (demonstra que há indicativos de necessidades educativas especiais):

O Programa é elaborado pela professora responsável (Tutora) em conjunto com a orientadora da escola e demais profissionais que atendem a criança. Temos crianças que já vêm com diagnóstico quando chegam à escola, chamamos de *Evaluación de fuera*. Quando a criança nasce e é detectado algum problema em seu desenvolvimento, ela é encaminhada para o *Centro Base*, onde é avaliada por diferentes profissionais das áreas da saúde e da educação, médicos, psicólogos, terapeutas da audição e da linguagem, logopedistas, fisioterapeutas, e depois são encaminhadas às escolas. Há situações em que esse diagnóstico é feito no final do ciclo da educação infantil pela professora responsável em conjunto com os profissionais da escola e em concordância com os pais. Esses profissionais fazem um relatório de seu desenvolvimento e necessidades para que a escola possa solicitar os apoios de que ela vai necessitar nas próximas etapas de sua escolarização (G2PA).

Vygotski (1996) defende que o diagnóstico da criança que apresenta deficiência deve também explicar, prognosticar e dar uma recomendação prática que seja aplicável para seu bom desenvolvimento. Vygotski (1997a, p.316) esclarece também que a forma de avaliação dessas crianças deve ser composta de vários elementos fundamentais: “Primeiro, deve-se reunir cuidadosamente as queixas dos pais, da criança e da instituição a que pertence”.

A análise da categoria *formas de avaliação* das crianças que apresentam algum tipo de deficiência e que se encontram incluídas nas classes regulares mostra que os profissionais entrevistados, nos dois contextos, apresentam uma semelhança ao defenderem a avaliação desses alunos. Pode-se perceber, também, que há diferenças na forma de se avaliar essas crianças com deficiências na educação infantil nas redes de ensino de cada localidade. Em Maringá, a forma de avaliar é estabelecida pela Secretaria de Educação por meio de um novo modelo de relatório descritivo do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Em Guadalajara, as formas de avaliação são bem diferentes. Cada escola pode adotar o seu sistema, embora a tendência seja o modelo de avaliação multidisciplinar.

5.6 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que diz respeito ao sexto tema, **Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Deficiência na Educação Infantil**, a primeira categoria, identificada como *Indicadores de aprendizagem* da criança com deficiência, permitiu perceber que aproximadamente 55% das professoras participantes, em Maringá, dão ênfase ao aspecto da comunicação da criança, à forma de se relacionar, a seu entendimento e à compreensão dos assuntos que a circundam. As professoras entrevistadas dizem que é possível perceber que a criança está aprendendo quando se conta uma história e ela compreende, dá suas opiniões, relata, participa da roda de conversa, se expressa e mostra que acompanha o raciocínio, ou ainda quando está interagindo com as atividades e com os colegas, como, por exemplo, uma atividade de música que a criança consegue acompanhar oralmente, fazer os gestos e depois os registros desenhando e ilustrando, ou, sem falar, comunica-se por gestos. Na percepção das professoras entrevistadas, esses são os indicadores de que a criança está aprendendo.

[...] Eu percebo quando ela fala, quando ela participa, quando você conta uma história, se ela compreende, porque ela dá opinião, ela consegue relatar, na oralidade, na roda de conversa, ela se expressa, ela mostra que acompanha o raciocínio (M4PS).

[...] Ele ainda não fala, mas sinaliza com gestos, com a expressão do rosto e dos olhos que está ou não compreendendo e acompanhando o assunto ou o conteúdo (M8PA).

Outras professoras (cerca de 45%) destacam aspectos relacionados à mudança no comportamento da criança, à aquisição de hábitos de independência e autonomia em suas atitudes, bem como quando é possível estabelecer um comparativo de como a criança chegou na escola e como se encontra no momento atual, ou mesmo quando se observam o interesse e participação nas atividades propostas em sala de aula:

Observo pela mudança do próprio comportamento da criança. Quando ela chegou só chorava, era irritada e brava, não parava sentada em seu lugar, não respeitava os pertences dos amigos, tudo ela queria para si, se não lhe atendia sua vontade, gritava e esperneava. Agora está adaptada, calma, trabalha em seu lugar à mesa com os amigos e está começando a respeitar os pertences dos outros. Eu estou ensinando o que é seu e

o que é dos outros, assim ela está assimilando e compreendendo como está organizado o espaço em que ela convive (M11PS).

Com relação à mesma categoria, *indicadores de aprendizagem* da criança com necessidades educativas especiais, a maioria (em torno de 65%) dos participantes entrevistados do bloco 2 (Guadalajara) se posiciona dizendo que esses indicadores são percebidos quando a criança vai adquirindo autonomia, quando é capaz de expressar suas emoções, quando é possível fazer uma comparação de como chegou à escola e como está no momento, se mostra avanço nos conceitos trabalhados, se é capaz de realizar as atividades propostas, se apresenta aumento de vocabulário, melhora no raciocínio, memória, elaboração do pensamento, ou quando começa a copiar coisas simples:

Vejo que meu aluno está tendo progresso, principalmente, quando se sente motivado, interessado na escola, quando vem contente, quando está feliz (G2PT1).

Outros professores entrevistados (cerca de 20%) chamam a atenção para o conceito de aprendizagem relativo ao conhecimento curricular ou aprendizagem dos conteúdos escolares, conforme o seguinte relato:

[...] quando a criança assimila os conceitos e é capaz de realizar as atividades propostas. Por exemplo, hoje trabalhamos classificações de objetos por meio das cores, explorando os conceitos de semelhante e diferente. Ele foi capaz de fazer e participou dos jogos junto com seus amigos, dando sua opinião quando solicitado (G5PA).

Outras pessoas entrevistadas (aproximadamente 15%), defendem que a aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais é percebida quando ela adapta-se ao grupo, conforme vai interiorizando as normas sociais, adquirindo novos hábitos, inclusive disciplina, autodomínio e independência, ou ainda quando conseguem interagir com os demais, aprendendo as normas de convivência e modificação de comportamento:

Penso que nós seres humanos e principalmente as crianças estamos continuamente aprendendo. Mesmo que a criança seja muito afetada ela tem condições de aprender, só de estar entre as demais crianças, na interação, ela aprende (G3AL).

Eu penso que o fundamental para uma criança aprender, independente do nível, é ela internalizar as normas de convivência, por exemplo, ela precisa aprender a permanecer no tapete na hora da assembleia, precisa respeitar os amigos, precisa saber estar em silêncio nos momentos certos, precisa ter disciplina, controle e autodomínio. Depois dessas habilidades internalizadas, aprenderá as outras coisas (G2ATE2).

Com esses depoimentos, faz sentido lembrar Vygotski (1979), quando analisa que a sistematização ou não do conhecimento não é o único fator que deve ser observado. Para ele, o que realmente deve ser observado é o que o aprendizado escolar introduz de fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para argumentar sobre as dimensões da aprendizagem escolar, Vygotski discute um novo conceito muito importante, sem o qual não se pode resolver esse problema, **a zona de desenvolvimento potencial**.

Com a finalidade de sintetizar a análise da categoria *indicadores de aprendizagem* da criança com deficiência, pode-se dizer que há semelhanças e diferenças nas falas das pessoas entrevistadas. A diferença é que os participantes de Maringá, ao se referirem aos indicadores de aprendizagem, destacam o aspecto da comunicação, entendimento e compreensão do mundo em que a criança vive, ou ainda mudança de comportamento e a aquisição de hábitos e atitudes de autonomia. Em Guadalajara, os participantes entrevistados afirmam que os indicadores de aprendizagem são a autonomia e independência da criança no que toca a linguagem, raciocínio e capacidade de expressar suas emoções. A semelhança está em os participantes entrevistados dos dois contextos verem indicativos de aprendizagem à medida que a criança vai melhorando suas interações sociais e seus hábitos de convivência. Talvez, nesse aspecto, seja possível fazer uma reflexão à luz dos pressupostos que embasam a presente pesquisa ao reiterar a tese defendida por Vygotski e ao considerar a dimensão social e histórica do ser humano.

No que se refere à segunda categoria do sexto tema abordado nas entrevistas da presente pesquisa, identificada como *indicadores de desenvolvimento* da criança com deficiência incluída em classes regulares, foi possível perceber que a maioria (cerca de 82%) dos participantes, em Maringá, entende que o processo de desenvolvimento está diretamente

relacionado ao da aprendizagem, são processos que caminham juntos. A aprendizagem é um processo que impulsiona o desenvolvimento, como ilustram os depoimentos a seguir:

[...] acho que os dois estão ligados, porque não tem desenvolvimento se não tem aprendizagem. (M4PS).

Aprender e se desenvolver são processos que caminham juntos. Para mim, a partir do momento em que ela aprende determinados conceitos, ela cria uma independência que a torna mais madura e se sente capaz de executar sozinha [...]. (M11PS).

Algumas profissionais entrevistadas (aproximadamente 18%) revelam também que percebem o desenvolvimento de seus alunos pela melhora da autoestima, a alegria que manifesta quando consegue realizar as atividades, a melhora na sua socialização e suas demonstrações de afeto, e, ainda, comparando como ela chegou à escola e como se encontra hoje, observando a oralidade, a socialização e o desempenho nas atividades, bem como o momento em que a criança se torna capaz de fazer por si mesma as coisas que lhe são ensinadas, quando apresenta autonomia diante de situações problema, quando consegue detectar seus erros e os erros dos colegas, enfim, quando se mostra capaz de acompanhar as atividades que lhe são solicitadas:

Quando se percebe que aos poucos a criança vai aprendendo escrever o nome, os números, as cores, o traçado do desenho vai tomando forma, melhora também a comunicação, a postura, o comportamento, pode-se dizer que esta criança está se desenvolvendo (M5PSA1).

Nesse sentido, enfatiza Vygotski (1991, p.134) que é necessário que as letras se tornem elementos da vida da criança da mesma forma que é a fala. Já “que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e escrever [...]. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever em seu brinquedo”. Cabe aos professores organizar suas ações dando significado a cada atividade proposta para a criança.

O modo de se comunicar, a autonomia, o desenho que vai ganhando forma aos poucos, a independência assimilada na convivência com os outros são também indícios de desenvolvimento segundo algumas pessoas entrevistadas:

Pela reação que a criança apresenta ao se comunicar com os colegas e com a professora. Principalmente ela, que se comunica com os olhos, sensações de alegria, de tristeza ou de fúria, ela se expressa com os olhos (M6PA).

Pela independência que ele vai adquirindo conforme ele vai aprendendo com o grupo de amigos (M8AC2).

Na cidade de Maringá, foi possível observar que algumas pessoas entrevistadas também se posicionaram apresentando questionamentos, sugerindo dúvidas quanto ao que se entende por desenvolvimento:

Ah! Eu ainda não sei como é isso, se aprende não se desenvolve? Ou primeiro, se desenvolve depois aprende? Não sei, me parece que primeiro tem que se desenvolver (M5PAUX1).

Em Guadalajara, no que diz respeito à categoria indicadores de desenvolvimento das crianças que apresentam necessidades educativas especiais, foi possível observar pelo menos três tendências de opiniões. Na primeira, pode-se observar que a maioria (em torno de 67%) das pessoas entrevistadas entende desenvolvimento como um processo natural, biológico, pelo qual passam todos os seres, independentemente dos fatores externos:

Acho que o desenvolvimento é mais lento, requer mais tempo. O desenvolvimento vem com o tempo, o qual pode ser bloqueado caso aconteça algo de grave com a criança (G1PT2).

Quanto ao desenvolvimento, o processo não é igual ao da aprendizagem, por que aí está implicada a questão do desenvolvimento físico, em que a criança, à medida que vai crescendo, vai modificando seus interesses, nas brincadeiras, nas amizades e nos temas que escolhe (G4AL).

Na segunda tendência observada, algumas pessoas entrevistadas (cerca de 13%) referem-se ao entendimento de que o processo de desenvolvimento dessas crianças é resultado do convívio social, autonomia, independência e identidade:

Quando os alunos aprendem os conteúdos sociais e escolares, a criança apresenta comportamentos diferenciados de quando ingressou na escola, aí se pode dizer que está se desenvolvendo, uma vez que se torna mais independente (G2AL).

A terceira tendência, manifestada por aproximadamente 13% dos profissionais entrevistados, expressa o entendimento de que o processo de desenvolvimento da criança está relacionado ao processo de aprendizagem, uma vez que, ao melhorar a condição intelectual, motora, emocional, melhora também o desenvolvimento geral da criança, ou, ainda, de que desenvolvimento é quando a criança consegue fazer a aplicação dos conteúdos assimilados em outras situações da vida social:

Para mim, o aprender desperta o desenvolvimento. Meu aluno no ano passado não sabia andar e nem subir as escadas, hoje ele está fazendo tudo isso, portanto, aquela aprendizagem gerou autonomia a ele e essa autonomia é o seu desenvolvimento (G2PT2).

[...] É quando o aluno consegue relacionar os conteúdos aprendidos e aplicá-los em outros contextos. Por exemplo, aprende as cores, em casa e em outros lugares deve demonstrar que esse conceito já está internalizado, identificando-as em situações diferentes (G5PT).

Contudo, foi possível observar que um grupo reduzido de profissionais entrevistados (em torno de 7%), em Guadalajara, teve dificuldades para se posicionar, julgando a questão um tanto difícil ou realmente não sabiam responder, como se pode verificar no relato a seguir:

Ai que pergunta difícil! Parece uma prova da escola de Magistério! (risadas). Vejo que é conforme vai se desenvolvendo fisicamente, também vai aprendendo mais (G1PT3).

Pelo exposto, pode-se verificar a complexidade que envolve a discussão do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por isso, recorrem-se aos resultados dos estudos de Vygotski e seus colaboradores para clarear alguns pontos fundamentais. Os autores esclarecem: “quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento” (VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.111). Eles evidenciam pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O nível de **desenvolvimento efetivo/real** e a **área de desenvolvimento potencial/proximal**. O primeiro é compreendido como o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais que a criança adquiriu em uma determinada etapa, ou seja, aquelas habilidades de que a criança tem domínio, as tarefas que a criança é capaz de realizar por si mesma. Os testes

aos quais as crianças são submetidas revelam esse nível de desenvolvimento. Argumentam os autores que esse nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. Essa forma de avaliar o nível de desenvolvimento da criança mostra ao educador um limite não superável pela criança, indicando que o ensino nessa circunstância estaria se baseando no desenvolvimento que a criança já possui. Esse ensino se torna ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança. A educação deve assumir a tarefa de trabalhar na área de desenvolvimento potencial das crianças.

Dessa forma, pode-se apregoar que a categoria *indicadores de desenvolvimento* das crianças que apresentam alguma deficiência e que estejam inseridas em classes regulares é entendida pelos profissionais entrevistados dos dois contextos de formas diferentes. Em Maringá, os participantes entendem que desenvolvimento está relacionado com o processo de aprendizagem, à melhora da autoestima e alegria em participar das atividades escolares, bem como as diferentes formas de expressão e comunicação. Em Guadalajara, os participantes entrevistados expressam três tendências, a saber: desenvolvimento é um processo natural e biológico; desenvolvimento é convívio social, autonomia, independência e identidade; desenvolvimento e aprendizagem são processos que caminham juntos.

A terceira categoria do sexto tema abordado nas entrevistas da presente pesquisa em Maringá, identificada como *avaliando a experiência de trabalhar* tendo em vista os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança que apresenta deficiência na educação infantil incluída em classes regulares, é entendida pela totalidade das profissionais entrevistadas em uma gama abrangente de percepções, a saber: a maioria (cerca de 66%) das professoras entrevistadas julga uma rica experiência de oportunidade de aprendizagem mútua; outras (aproximadamente 17%) ficaram impactadas com a presença da criança com deficiência em suas salas de aula no primeiro momento e depois passaram a valorizar a experiência, e há ainda outras (em torno de 17%) que percebem ser esta uma tarefa muito difícil, exaustiva, cuja responsabilidade maior recai sobre as professoras de sala de aula. Os relatos a seguir ilustram a percepção das professoras entrevistadas quanto à primeira e segunda impressões obtidas:

É uma experiência ótima, maravilhosa e serve de bagagem para levar para o resto da vida. Você vai, aos poucos, aprendendo a forma de trabalhar com a criança e tudo vai ficando fácil. (M4PA2).

Acho que está valendo a pena porque cresci muito não só como profissional, mas como pessoa. Para quem teve medo no primeiro dia de aula, hoje me sinto segura e satisfeita com o trabalho que realizo. Percebo que ainda falta muito conhecimento para compreender todo esse processo, espero continuar aprendendo para poder ajudar mais ainda. (M11PS).

Os depoimentos a seguir ilustram os casos das professoras entrevistadas que percebem ser esta uma tarefa muito difícil, exaustiva, com a maior parte da responsabilidade recaindo sobre as profissionais de sala de aula. Seus depoimentos evidenciam não só uma percepção do problema, mas também uma denúncia da extensão das dificuldades encontradas para a inclusão de alguns casos específicos:

Avalio como uma tarefa muito difícil que necessita de um trabalho em conjunto de todos os envolvidos. O professor não pode ficar sozinho nesse processo, ao final, a sobrecarga é maior para o professor de sala que tem que se responsabilizar pela aprendizagem e desenvolvimento de todos e ainda se desdobrar na função de cuidar para que ninguém se machuque ao final de cada dia. Um aluno como o que eu tenho mobiliza toda a sala e até a escola desestabilizando sua dinâmica e organização, vejo que existe um desgaste insano para todos [...] (M3PS).

No ano passado quase tive um enfarto, quase pirei. Para mim foi muito pesado porque tinha dó dele. Na sala há muita diversidade de problemas com as outras crianças não é só ele, tenho criança com transtorno bipolar, criança hiperativa, então, o trabalho de sala de aula fica muito cansativo. Fui parar no psiquiatra, hoje faço tratamento e já mudei muito [...] (M5PS2).

Na categoria *avaliando a experiência* tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência incluída em classes regulares da educação infantil, os profissionais entrevistados em Guadalajara apresentam duas percepções distintas. A maioria (em torno de 75%) dos profissionais entende a experiência como algo positivo, processo que oportuniza a aprendizagem mútua e situação desafiadora, mostrando que a vida não é igual para todos, mas que esse trabalho traz

muita satisfação, estimula a busca, a pesquisa, ajudando os profissionais a se prepararem melhor, como ilustram os relatos a seguir:

É enriquecedora! Quando é possível estabelecer um ensino por meio de estratégias diferentes que provoquem mudanças ao nível de conhecimento ou ao nível das relações é muito bom (G3PT2).

Eu sou afortunada total. Trabalhar com essas crianças é uma experiência muito enriquecedora. [...] O afeto é um meio poderoso de transformação da pessoa independente do nível de desenvolvimento em que ela se encontre. [...] (G2ATE2).

Por outro lado, outros profissionais entrevistados (cerca de 25%) apresentam uma percepção bem diferente da questão, evidenciando o aspecto negativo, alegando ser esta uma experiência cansativa, frustrante. No segundo relato, fica nítido que a mesma profissional tem percepções diferenciadas da questão dependendo da função que ela exerce, deixando clara a ideia de que a professora tutora é mais sobrecarregada:

É uma experiência enriquecedora, porém exaustiva. Não se pode desviar a atenção e é preciso buscar outras estratégias de trabalho, ser organizado e ter muito controle sobre si mesmo para não perder a paciência com eles (G3PA).

A minha percepção é distinta enquanto professora de apoio e professora tutora. Enquanto professora de apoio procuro atendê-los como todos os demais, estou para fazer o que me solicitam, de maneira que se a professora me pede para trabalhar histórias, cores, linguagem, formas, faço o que me pedem. Enquanto professora tutora me sentiria, sobrecarregada, afetada, inquieta, com mais um “espinhozinho” a me espetar (G6PA1).

Diante do exposto, pode-se dizer que na categoria *avaliando a experiência* tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência incluída em classes regulares da educação infantil, há semelhanças nas percepções dos profissionais entrevistados nos dois contextos, ao afirmarem que a experiência em si é gratificante e positiva, que favorece a busca, o desafio e a pesquisa, bem como que se trata de uma experiência exaustiva, com sobrecarga sobre o professor de sala.

5.7 TEMAS NÃO ABORDADOS NO DECORRER DA ENTREVISTA

Com o sétimo e último tema, **Complementação com temas não abordados no decorrer da entrevista**, em que se oportuniza ao participante da pesquisa complementar sua fala com temas não abordados até então, foi possível analisar o conteúdo dessas manifestações das pessoas entrevistadas. Elas resultaram em uma nova categoria, nos dois contextos, identificada como *reivindicação/queixas/dificuldades*.

Vale ressaltar que cerca de 11% das pessoas, um índice pequeno, deixaram de se posicionar a respeito desse tema. Assim, na categoria do sétimo tema abordado nas entrevistas da presente pesquisa, identificada como *reivindicação/queixas/dificuldades*, foi possível perceber que a maioria dos participantes entrevistados (cerca de 89%), em Maringá, se posiciona reivindicando maior respeito e valorização dos profissionais da educação infantil por parte das autoridades competentes; mais entrosamento entre a família, profissionais e a escola; mais cursos que preparem o profissional para trabalhar em sala de aula.

Em relação às queixas e dificuldades, em torno de 91% das profissionais entrevistadas em Maringá, contra 9%, também queixam-se das condições adversas existentes no interior das escolas para a realização do trabalho com a criança que apresenta deficiência. As queixas se referem mais especificamente ao número de alunos em sala, à falta de material, de recursos humanos, de formação inicial e continuada dos professores. Apontam também que os profissionais da educação deveriam vir para a escola mais bem preparados para lidar com toda a diversidade, pessoas negras, gordas, pobres etc., como também com as crianças que apresentam deficiências. A realidade da escola exige maior preparo para todos. Muitas vezes, as crianças com deficiências, cadeirantes, pessoas cegas, surdas não dão tanto trabalho como as de diferentes diversidades como gordos, negros, índios, pobres, entre outros que se apresentam em sala de aula. Além do quê, a diferença de tratamento dada a essas crianças reflete o lado negativo desse processo:

A única coisa que eu gostaria de falar é que a inclusão, ao mesmo tempo que é boa para a criança, também é ruim e exclui, uma vez que as outras crianças a veem como aquela que nunca sabe fazer as coisas, precisa sempre ser ajudada, cuidada. Nessa diferença de tratamento

acaba tendo mais diferença que eu chamo de exclusão. Do jeito que estão hoje o ensino e a escola, o desenvolvimento dessas crianças não acontece (M10PAUX).

Quanto às dificuldades, os entrevistados evidenciam o fato de trabalharem com mais de uma criança com deficiências diferentes na mesma sala, a morosidade do processo de avaliação e das situações administrativas e a falta de apoio pedagógico ao professor de sala:

Acho que é muito difícil trabalhar com duas crianças com deficiências diferentes em uma sala de aula composta por 25 crianças (M5PA2).

Em Guadalajara, um número de aproximadamente 20% dos profissionais entrevistados deixou se posicionar a respeito desse tema. Outros profissionais (em torno de 70%) aproveitaram a oportunidade para fazer suas reivindicações. Abordam o tema da necessidade de mais recursos para as escolas, principalmente os Centros de Educação Infantil, e o da formação inicial para os professores nos cursos universitários, bem como a formação continuada; não acham justo o professor buscar por conta própria a formação adequada para trabalhar com as diferentes crianças que chegam a sua sala a cada ano:

Penso que o tema da diversidade e da escola inclusiva já rendeu e ainda está rendendo muita demagogia. É preciso pensar em dar mais recursos de que as crianças realmente necessitam. Acho que deve ter mais formação específica para o professorado em geral (G1PT1).

Com relação às críticas, os participantes (em torno de 5%) mencionam também a necessidade de mais envolvimento dos pais, reclamam da morosidade na viabilização dos recursos, a falta de conexão da escola com o mundo laboral pela falta de qualificação profissional, e ainda a necessidade de mudança na maneira de pensar e agir das pessoas envolvidas no processo, como é possível observar nos relatos a seguir:

A integração escolar é um processo complexo [...]. Esse modelo de escola só vai se efetivar se houver uma plena integração dos professores, dos profissionais de apoio, dos pais dessas crianças e dos pais das outras crianças. Para que isso aconteça é necessário mudar a forma de pensar e de agir (G2ATE2).

[...] Outra questão importante para se efetivar esse trabalho é o envolvimento e implicação dos pais (G6PA1).

Outras profissionais entrevistadas (cerca de 5%) contribuem com reflexões a respeito da diversidade do alunado e a falta de preparo dos professores para lidar com tal complexidade. Contudo, há equipes de escolas que conseguem ultrapassar todos os níveis de dificuldade e realizar um bom trabalho:

Trabalho em várias escolas e percebo que a mesma proposta surte resultados diferentes, pelos próprios contextos em que se desenvolvem as atividades, a forma diferente de organizar os recursos em função das necessidades dos alunos, das famílias e dos professores. A forma como as equipes de profissionais distribuem suas tarefas também produz resultados diferentes, vejo que tem equipes que são mais unidas e as pessoas são mais próximas umas das outras, trabalham com uma força diferente, produzindo também resultados diferentes (G6PTSC).

Por fim, a análise dos aspectos apontados nesse último tema, na categoria reivindicação/queixas/dificuldades com os participantes de Maringá e na categoria reivindicação/críticas/reflexões com os participantes de Guadalajara, deixa evidenciada a complexidade de implantação de um novo paradigma de escola na perspectiva da educação para a diversidade e da escola inclusiva. As falas dos participantes dos dois contextos mostram que ainda há muito por fazer.

6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CONTEXTOS ENFATIZADOS: CONTROVÉRSIAS E PERSPECTIVAS

O foco principal da presente pesquisa esteve voltado para o estudo comparado, com o propósito de identificar e analisar a percepção de profissionais a respeito das condições que envolvem o processo de inclusão de crianças com deficiências que frequentam a educação infantil e de como ocorre a aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo delas, em uma cidade do Brasil e outra da Espanha.

Dessa forma, os dados coletados por esta investigação mostraram semelhanças e diferenças próprias de cada contexto analisado. O que se

observa é que tais semelhanças e diferenças são decorrentes de uma dinâmica social mais ampla, das peculiaridades de formação cultural e histórica de cada realidade e das políticas educacionais implementadas para a educação infantil e para a inclusão da criança com deficiência na escola comum.

A principal diferença está na forma como cada país trata e operacionaliza suas políticas de educação inclusiva. No Brasil, a legislação menciona a necessidade de recursos especializados no atendimento das crianças que apresentam deficiências, mas tais recursos estão demorando a chegar às escolas e a sua alocação ainda ocorre de forma irregular. Pode-se citar o caso da instalação da Sala de Recurso Multifuncional. Essa política parece estar se expandindo no país. Porém, quando se analisa a situação do município e mais especificamente a situação dos centros de educação infantil, essa expansão se dá de forma mais lenta. Os resultados desta pesquisa evidenciam essa realidade: um percentual insignificante de centros dispõe de recursos mínimos para o trabalho.

Na Espanha, a legislação contempla quais são os recursos humanos e materiais com que as escolas podem contar ao matricular uma criança com necessidades educativas especiais em seu quadro de alunos. Esses recursos até podem demorar um pouco para chegar, mas o Poder Público se responsabiliza em suprir a falta do profissional quando o centro solicita.

Para deixar mais clara essa percepção, é interessante exemplificar. Em Maringá, nos 11 centros visitados, foram encontradas apenas quatro Professoras Auxiliares que têm a formação de especialista em Educação Especial e que atuam diretamente para atender a criança que apresenta deficiência em sala de aula regular. Nos relatos das professoras entrevistadas, fica evidente a dificuldade em se conseguir esse profissional junto à Secretaria de Educação para dar apoio pedagógico às professoras de sala quando há a inserção de uma criança com algum tipo de deficiência. Em uma das escolas, depois de terem conseguido a professora especialista, foi necessário dispensá-la por perceberem a falta de experiência no trabalho. Em contrapartida, na cidade de Guadalajara, nos seis centros visitados, foram encontrados 26 profissionais para o atendimento especializado nas diferentes áreas da educação especial. A desproporcionalidade de recursos humanos é evidente.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com profissionais que atendem às crianças em sala de aula nos dois contextos revelam que os mesmos percebem mudanças na escola nos últimos tempos e manifestam que educação para a diversidade é a educação que atende a todas as crianças sem restrição a nenhuma condição. Nesse tópico, pode-se verificar uma semelhança muito próxima de pontos de vista entre os profissionais participantes dos grupos de Maringá e Guadalajara. Interessante observar que nos dois grupos há a tendência a uma posição crítica, a favor ou contra esse movimento. O conceito, conforme é discutido por Martín Bris e Margalef García (2000), pode estar associado ao multiculturalismo, interculturalidade, às necessidades educativas especiais, e às vezes, confunde-se com os temas da individualização do ensino, minorias étnicas ou religiosas, interesses, motivações e expectativa do alunado.

Já no que diz respeito ao conceito de escola inclusiva, aparece uma diferença. Os participantes de Maringá conceituam a escola inclusiva como a escola regular que atende à criança com deficiência. Em Guadalajara, os participantes demonstram ter uma visão mais ampla do conceito, referindo-se à escola que tem normas, escola ideal, tanto que há uma tendência de acreditar que os conceitos de educação para a diversidade e escola inclusiva são semelhantes, além de entenderem também que esta seja uma escola regular que atende à criança com necessidades educativas especiais, nem sempre relacionadas às condições insatisfatórias do funcionamento de vias sensoriais, físicas e/ou cognitivas, mas decorrentes do desenvolvimento biológico, social e/ou afetivo do sujeito. Mendes (2010, p.250) apregoa que a inclusão pode ser definida “como a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico”. Nessa linha de raciocínio, López Melero (2008) pontua que a educação inclusiva é um processo para aprender a viver com as diferenças, ou o processo de humanização que supõe participação e convivência. Para o autor, falar de escola inclusiva significa falar da disposição ou não para viabilizar mudanças das práticas pedagógicas para que sejam menos segregadoras e mais humanizantes.

Por fim, há que se considerar que as diferenças observadas nos relatos dos participantes nos contextos investigados, em que os profissionais espanhóis parecem mais favoráveis à educação inclusiva, considerando-a

como resultado de um processo em que se aprende conviver com as diferenças presentes na escola, sugere, então, modos mais assertivos de se posicionarem frente às temáticas pesquisadas. Em outras palavras, diferentemente dos profissionais brasileiros, em sua maioria, os professores espanhóis foram mais atentos quanto ao modo de retratar concepções pedagógicas que sejam capazes de impulsionar o desenvolvimento de todos rumo à construção de uma sociedade humanizada e inclusiva. Por outro lado, esta compreensão também pode ser concebida como reflexo de os resultados das experiências serem muito diferentes no que diz respeito ao atendimento do público-alvo da educação especial.

As especificidades pedagógicas e administrativas frente às políticas atuais brasileiras retratam a presença de um número maior de alunos que, por longas décadas, ficaram à margem dos conhecimentos veiculados pela escola, por apresentarem significativas desvantagens acadêmicas em decorrência de condições diferenciadas de natureza anátomo-fisiológica, psicossocial, etnocultural e econômica. Dentre eles, encontram-se os alunos com deficiência. Conforme destacado ao longo deste texto, discutir e problematizar formas de acesso e, principalmente, de permanência desses estudantes na escola comum, na educação infantil, certamente exigirá redefinir e compreender quem são os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Tal diferença, por conseguinte, não poderá se esquivar de demarcar o grau de especificidade dos apoios recebidos e das condições de aprendizagem desse grupo frente aos contornos e saberes valorizados pela cultura escolar.

7. REFERÊNCIAS

- ADAME, M. C. *Informações sobre a trajetória do percurso da Educação Infantil em Guadalajara*. Entrevista concedida à pesquisadora Maria de Jesus Cano Miranda. 14 dez. 2009.
- ALMEIDA, M. A. *Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências*. Revista do Centro de Educação, Nº 24, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm>> Acesso: 25, mai 2012.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos – estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- _____. *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU, 1986. v. 8.
- ANDRES MARCO, G.; CACERES ARRANZ, J. J. La formación del profesorado em escuelas infantiles. In: MATIA PORTILLA, V. La formación del profesorado y el trabajo em equipo como aspectos clave para el tratamiento de la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 17, p.133-140,1999.
- ARANDA REDRUELLO, R.; VALENCIA, G. A.; ZARAYE, H. La intervención de las universidades en los proyectos de cooperación al desarrollo. *Formación del profesorado de Educación Especial en Cuzco*. Universidad Autonoma de Madrid/Es. Universidad de Cusco/P.Revista Tendências Pedagógicas, n. 103, ano X, 2005. Disponível em: <http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_04.pdf> Acesso em: 20 mai. 2012.
- BAENA, M. P. L. *Especialización del profesorado de educación infantil (0 – 6 años)*. Madrid: Impreso y Revistas, 1997.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.
- _____. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação*. Brasília, DF, 1993.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF, 1994 a.
- _____. Ministério da Educação / CORDE. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 25 abr. 2013.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF, 1997. Mimeografado.
- _____. Ministério da Educação. *Referencial Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998. v. 1, 2, 3.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: SEF: SEESP, 1999.
- _____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional [LDB]: lei 9394/96*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CBE, 2001b.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. Brasília, DF, 2004b.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: CNE/CP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.094/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 fev. 2007a, Seção 3, p.37.

_____. Ministério da Educação. *Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília: DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 6571 de 18 de setembro de 2008. *Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado*. MEC/SEESP, Brasília: DF, 2008 a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.572/08. *Regulamenta o artigo 60 da LDBN*. Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. MEC/SEESP, Brasília: DF, 2009 a.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. MEC/SEESP, Brasília: DF, 2011.

BRUNO, M. M. G. Educação Inclusiva: Componente da Formação de Educadores. *Revista Benjamin Constant*, 2007, ano 13, Número 38.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

CANÁRIO, R. A escola: da igualdade à hospitalidade. In: RODRIGUES, David. *Educação inclusiva: estamos a fazer progresso?* Lisboa: FMH edições, 2006. p.31-45.

CASTILLA LA MANCHA. Delegación de Educación y Ciencia. Centro de Formación de profesores. CEP curso (2009/2010). *Plan de Orientación de Zona*. Guadalajara, 2009-2010. Documento digitado.

DOTA, F.; ALVES, D. M. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia da Faculdade Ciências da Saúde de Garça SP*. Ano 5 – nº.8, 2007.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neo-liberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

ESPAÑA. Gobierno de España. *Constitución de 1978*. Madrid, 1978. Disponível em: <http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf>. Acesso em: 22 set. 2010.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Ley General de la Educación de 1970 (LGE)*. Madrid, 1970.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Ley de Integración Social dos Minusválidos (LISMI)*. Madrid, 1982.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Real Decreto nº 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial*. Madrid, 1985.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Libro Blanco de la Reforma del sistema de enseñanza española*. Madrid, 1986.

_____. Ministerio da Educación, Cultura y Deporto. Hoja informativa E-1.4. LOGSE – Ley 1/1990, de 3 de Octubre. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Castilla-La Mancha, 4 Oct. 1990. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/mecd/atencion/educacion> Acesso em: 15 ago. 2008.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. LOPEG – Ley 9/1995-Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros 9/1995. *Boletín Oficial del Estado*. 21 nov. 1995, n. 278, p.33651, Madrid, 1995.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Declaración de Salamanca*. Salamanca: Unesco, 1994.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia. Decreto nº 68/2007 de 29 de maio. *Currículo de la Escuela Primaria*. Madrid, 2007.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporto. Hoja informativa E-1.4. LOE – Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Castilla-La Mancha, n. 106, p. 17158-1727, 4 mayo 2006. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/mecd/atencion/educacion> Acesso em: 15 ago.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia. *Decreto nº 68/2007 de 29 de maio, do Currículo de la Escuela Primaria*. Madrid, 2007c.

FERRARI, M. Friederich Fröbel: o criador dos jardins de infância. *Revista Escola*, São Paulo, Fundação Victor Civita, p.1-4, Jul/2008.

GALVE MANZANO, J. L.; HEREDERO, E. S. *Las adaptaciones curriculares*. Vol I. Madrid: Ed CEPE, 2002

GARCÍA BARROS, S. *La formación del profesorado de educación infantil*. Universidad da Coruña. XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Coruña, 2009. Disponível em: <http://www.ual.es/Universidad/Depar/dmce/Congreso/Seminario%20I/21%20Infantil.pdf> Acesso em: 30 dez. 2009.

GIROTO, C. R. M. Reflexões sobre a formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. *Políticas públicas de educação no contexto ibero-americano*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 27-39.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso de tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (orgs.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.11-24.

GIROTO, C. R. M.; MILANEZ, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: qué há cambiado em La práctica docente especializada en el escenario educativo de Brasil? In: HEREDERO, E.S.; GIROTO, C.R. M.; MARTINS, S.O.E.S. *La formación del profesorado para la atención a la diversidad em Brasil y España*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la UAH, 2013. p. 45-62.

GOMES, M. O. *Formação de professores na Educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ FONTA, M. P. Educação Especial na Espanha. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-76.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GUADALAJARA. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Educación. Colegio Público Alcarria Centro de Educação Infantil y Primária. *Proyecto Educativo Alcarria*. Guadalajara, 2008-2009a. Documento digitado.

_____. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Educación. Colegio Público San Pedro Apostol Centro de Educação Infantil y Primária. *Proyecto Educativo San Pedro Apostol*. Guadalajara, 2008-2009b. Documento digitado.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva: bases legais. *ABCEUCATIO*, São Paulo, ano 6, n. 45, p. 10-15, maio 2005. Disponível em: <http://www.abceducatio.com.br> Acesso em: 2 set. 2010.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios até o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-42.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros em educação infantil. In: MACHADO, M. L. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.107-116.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achimé, 1984.

KUHLMANN, M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C.. *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. p.3-30.

LEITE, L.; MARTINS, S. E. S. O. *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 160.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

LEÓN GUERRERO, M. J. La formación del profesorado para una escuela para todos. Um analisis de los planes de estudio del maestro especialista em educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3, 2, 1999. Universidad de Granada. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART1.pdf> Acesso em: 20 mai. 2012.

LÓPEZ MELERO, M. ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? / Is it possible to build a school without exclusion? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p.3-20, jan./abr. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MANZANARES MOYA, A.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J.. La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre 2011. Universidad de Castilla La Mancha.

MARCHESI, Á.; MARTÍN, H. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. *Pressupostos e princípios que norteiam as propostas pedagógicas das escolas municipais*. Maringá, 2000. Documento digitado

_____. _____. Centro Municipal de Educação Corujinha da XV. *Proposta Pedagógica*. Maringá, 2008 a. Documento digitado.

_____. _____. *Educação especial e os desafios da inclusão num processo contínuo, dinâmico e gradativo de transformação da Rede Municipal de Ensino de Maringá*. Maringá, 2009a. Documento digitado. Elaborado por Ivone de Lima Yamanaka.

_____. _____. *Pressupostos e Princípios que Norteiam as Propostas Pedagógicas da Educação Infantil das Escolas Municipais*. Maringá, 2009b. Documento digitado.

MARTÍN BRIS, M.; MARGALEF GARCÍA, L. *La Educación para la diversidad, múltiples miradas*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 2000.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos da Educação Especial*. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais; Série Cadernos de Educação São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/br/scielo.php> Acesso em: 30 ago. 2010.

_____. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MICHELS, M. H. *A formação de professores para a educação especial*. S/l: 2009. Disponível em: <http://educacaoinclusivaemfoco.blogspot.com.br/2009/07/formacao-de-professores-para-educacao.html> Acesso em: 25 mai. 2012.

MIRANDA, M. J. C. *Educação, deficiência e inclusão no Município de Maringá*. 2001. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

_____. *Educação Infantil*: Percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES. 2011. 478 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho Faculdade de Ciências e Letras: Campus Araraquara, 2011.

MONTESINO, P. *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: CEPE, 1992.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. *DEEIN. Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos*. 2006. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> Acesso em: 10 abr. 2010.

PEREIRA, H. B. C. *Michaelis*: dicionário escolar: espanhol/português – português / espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 2002. PESSOTTI, I. *Deficiência mental*: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

POKER, R.B.; HEREDERO, E.S.; MARTINS, S.O.E.S. Política de formación del profesorado desde la perspectiva de la educación inclusiva. In: HEREDERO, E.S.; GIROTO, C.R. M.; MARTINS, S.O.E.S. *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares: Serviço de publicaciones de la UAH, 2013. p. 17-43.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

PUJOL MAURA, A. Os modelos de organização na educação Infantil. In: BAENA, M. P. L. *Especialización del profesorado de educación infantil (0 – 6 años)*. Madrid: Impreso y Revistas - Getafe, 1997. Paginação irregular.

RUÍZ BERRIO, J. Introducción crítica. In: MONTESINO, P. *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: CEPE, 1992. p.9-32.

SIMÓN, P. *Informações sobre a trajetória do percurso da Educação Infantil em Guadalajara*. Entrevista concedida à pesquisadora Maria de Jesus Cano Miranda, 14 dez. 2009.

TIANA FERRER, A. Espanha: Inflexões nas políticas de qualidade educativa. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação e conhecimento: a experiência dos que avançaram*. Brasília, DF: Unesco, 2004. p. 293-331.

UNICEF. Gobierno de Aragon. *Convención sobre los derechos del niño*: unidos por la infancia. Aragon, 2000. Disponível em: <http://www.enredate.org> Acesso em: 25 nov. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Espanha: Editorial Crítica, 1979.

- _____. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas, Tomo cinco).
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Psicología infantil*. Madrid: Gráfica Rógar. Navarcarnero, 1996. (Obras Escogidas, Tomo quatro).
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio, 1997b. (Obras completas, Tomo cinco).
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villobos. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.
- ZABALZA BERAZA, M. Á.; ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. La formación del profesorado de Educación Infantil. *Tribuna abierta*. Universidad de Santiago de Compostela, 2011. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n16-zabalza-beraza.pdf> Acesso em: 20 de maio 2012.

SOBRE OS AUTORES

MARIA DE JESUS CANO MIRANDA

É graduada em Letras Anglo Portuguesas pela Universidade Estadual de Maringá (1970), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1979), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2001) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (2011). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, educação especial, educação, desenvolvimento e aprendizagem. E-mail: mjcmiranda@uol.com.br

MARIA JÚLIA CANAZZA DALL' ACQUA

É graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1979), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1987) e doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1997). Atualmente é professora assistente doutora II aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, formação de professores, deficiência visual, inclusão e educação de jovens e adultos. E-mail: juliacandal@gmail.com

ELADIO SEBASTIÁN HEREDERO

É professor doutor da Universidad de Alcalá – UAH (Espanha) e professor colaborador da Unesp (Brasil). Professor do Conselho de Educação de Castilha La Mancha. Possui graduação e pós-graduação em Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madri (Espanha), doutorado em Educação pela Universidade de Alcalá, pós-doutorado

pela Universidade Estadual Paulista de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional e Escola Inclusiva e na área de Formação de Professores. Foi diretor dos Centros de Formação Continuada do Professorado do MEC e do Conselho de Educação em Pastrana e Guadalajara (Espanha), Assessor da área de atenção à diversidade e planejamento na Secretaria de Educação do MEC em Guadalajara (Espanha), Orientador Educacional e Professor de Ensino Básico e Médio. Atualmente é coordenador do Convênio Unesp / UAH. E-mail: eladio.sebastian@uah.es

CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO

É graduada em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Campus de Marília da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp (1993), mestrado (1998) e doutorado (2006) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp (1998). Atua como professora assistente doutora, efetiva, do Departamento de Educação Especial da FFC/Unesp/Campus de Marília. Possui experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Educação e Saúde, e atua principalmente nos seguintes temas: fonoaudiologia educacional, linguagem escrita, interdisciplinaridade saúde-educação, educação inclusiva, educação especial. Leciona no curso de Pedagogia da FFC/Unesp. Possui experiência como professora pesquisadora em Formação Continuada para professores na modalidade de ensino de Educação a Distância (Convênio SEESP/MEC). É supervisora-fundadora do Centro de Formação, Extensão e Pesquisa em Inclusão (CEFEPI). E-mail: claudia.mosca@marilia.unesp.br

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp (1990), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (1998) e doutorado em Educação pela Unesp no Programa de Pós-Graduação em Educação FFC/Unesp – Marília/SP (2005). É professora assistente doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. Atualmente é vice-líder do grupo de pesquisa certificado pelo CNPq: “Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão – GEPMI”. Entre outras atividades, destaca a sua participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculados às áreas de formação inicial e continuada de professores em educação especial e educação inclusiva. Possui vários trabalhos científicos publicados nas áreas de Formação de Professores em Educação Especial, Inclusão e Surdez. E-mail: sandreli@marilia.unesp.br

SOBRE O LIVRO

Formato:	16X23cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel:	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento:	Lombada quadrada e cola P.U.R.
Tiragem:	1.486
Catálogoção:	Telma Jaqueline Dias Silveira
Revisão Gramatical:	Posicom
Normalização:	Posicom
Capa:	Posicom
Diagramação:	Posicom
Produção gráfica:	Posicom

2013

Impressão e acabamento
Posigraf

