



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA  
PROPOSTA QUE SE MATERIALIZA?**

**Elis Milena Veiga Moreira de Azevedo**

**Maringá - PR  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA QUE  
SE MATERIALIZA?**

Tese apresentada por ELIS MILENA  
VEIGA MOREIRA DE AZEVEDO ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Estadual  
de Maringá como um dos requisitos  
para a obtenção do título de doutora  
em Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:  
Profa. Dra. NERLI NONATO  
RIBEIRO MORI

Maringá - PR  
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Vaudice Donizeti Rodrigues CRB 9 /1726.

Azevedo, Elis Milena Veiga Moreira de.

A994a A inclusão e a educação infantil: uma proposta que se materializa? /  
Elis Milena Veiga Moreira de Azevedo. -- Maringá: UEM, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.  
Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências Humanas,  
Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Universidade Estadual de Maringá. 2017.

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Educação inclusiva. I.  
Azevedo, Elis Milena Veiga Moreira de. II. Universidade Estadual de  
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 376

ELIS MILENA VEIGA MOREIRA DE AZEVEDO

**A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA QUE  
SE MATERIALIZA?**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. NERLI NONATO RIBEIRO MORI  
(Orientador) – UEM

Prof. Dra. Maria Cristina Marquezine – UEL

Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes -  
UNESPAR

Prof. Dra. Elsa Midori Shimazaki – UEM

Prof. Dra. Regina de Jesus Chicarelle – UEM

## DEDICATÓRIA

Aos amores da minha vida:  
Minhas filhas Maria Luíza, Maria  
Beatriz e Maria Gabriela, que  
são a razão do meu viver e a  
meu marido Mário Luiz.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sua companhia me fez seguir em frente;

À minha orientadora, Prof. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, que acreditou em mim e me orientou com constante atenção e compreensão; sem ela não estaria aqui;

À Banca Examinadora, Prof. Dra. Elsa Midori Shimazaki, Prof. Dra. Regina de Jesus Chicarelle, Prof. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni, Prof. Dra. Maria Cristina Marquezzine e ao Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes, por suas contribuições no exame de Qualificação e na defesa; foram fundamentais para a continuidade do trabalho;

À Prof. Dra. Ana Maria Serrano, que com gentileza indicou várias leituras muito frutíferas;

À SEDUC, que permitiu a pesquisa de campo nos CMEIs, em especial ao Prof. Dr. Paulo André de Souza;

A Creche Pertinho da Mamãe – UEM e a Pró-Reitoria de Recursos Humanos – UEM que apesar das dificuldades do setor permitiram meu afastamento para a realização desse trabalho;

A todas as educadoras e funcionários da Creche Pertinho da Mamãe – UEM pela amizade e compreensão;

Ao Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão pela atenção e pelo carinho;

A todas as crianças e professoras que participaram desta pesquisa, pela acolhida calorosa e confiança; sem vocês não teria sido possível realizar este trabalho;

Aos meus pais, Maria Vitória e Carlos Saturnino, os primeiros responsáveis pela minha educação, e aos meus irmãos, Thaís, Carlos e Frederico, pela alegre infância;

Aos meus sogros, Lélia e Mário, por me acolherem como filha, muito obrigada;

Aos antigos e novos amigos, Dylson Junior, Soraya, Fernanda, Carol, Luisa, Fátima, Ione, Iracema, Paula, D. Helena, Priscila, Arislene e Tatiana, que com as conversas descontraídas me deram ânimo para prosseguir a caminhada;

À Juliana, que faz minha semana ser menos cansativa com sua dedicação e carinho;

As minhas filhas Maria Luíza, Maria Beatriz e Maria Gabriela, pelos momentos em que não estive totalmente presente como gostaria, obrigada pelo amor incondicional e paciência;

A meu marido Mário Luiz, pelo incentivo, apoio e cobranças.

## EPÍGRAFE

### O vaso rachado

Uma chinesa velha tinha dois grandes vasos, cada um suspenso na extremidade de uma vara que ela carregava nas costas.

Um dos vasos era rachado e o outro era perfeito. Todos os dias ela ia ao rio buscar água, e ao fim da longa caminhada do rio até casa o vaso perfeito chegava sempre cheio de água, enquanto o rachado chegava meio vazio.

Naturalmente o vaso perfeito tinha muito orgulho do seu próprio resultado - e o pobre vaso rachado tinha vergonha do seu defeito, de conseguir fazer só a metade daquilo que deveria fazer.

Ao fim de dois anos, refletindo sobre a sua própria amarga derrota de ser 'rachado', durante o caminho para o rio o vaso rachado disse à velha:  
"Tenho vergonha de mim mesmo, porque esta rachadura que tenho faz-me perder metade da água durante o caminho até à sua casa..."

A velhinha sorriu:

"Reparaste que lindas flores há no teu lado do caminho, somente no teu lado do caminho? Eu sempre soube do teu defeito e portanto plantei sementes de flores na beira da estrada do teu lado. E todos os dias, enquanto voltávamos do rio, tu as regava.

Foi assim que durante dois anos pude apanhar belas flores para enfeitar a mesa e alegrar o meu jantar. Se tu não fosses como és, eu não teria tido aquelas maravilhas na minha casa!"

Cada um de nós tem o seu defeito próprio: mas é o defeito que cada um de nós tem, que faz com que nossa convivência seja interessante e gratificante.

É preciso aceitar cada um pelo que é ... e descobrir o que há de bom nele! (Autor desconhecido).

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. **A Inclusão e a Educação Infantil: uma proposta que se materializa?** 204 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2017.

## RESUMO

A presente tese trata da inclusão no espaço da Educação Infantil. O objetivo é verificar se o ambiente de educação infantil frequentado pela criança com deficiência atende às condições para ser considerado ou não como espaço educacional inclusivo. Esta investigação tomou como ponto de partida a experiência de implementação, no Brasil, da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008. Assim, abordam-se a Educação Especial e a Educação Infantil Inclusiva, evidenciando a importância da inclusão de crianças deficientes nos anos iniciais de escolarização. A metodologia utilizada é qualitativa-descritiva, do tipo estudo de caso observacional, com enfoque na comparação entre três ambientes escolares (Centros Municipais de Educação Infantil) em um município na Região Noroeste do Paraná. Foram observadas as experiências desenvolvidas nos três CMEIs e registradas suas similaridades e diferenças. No registro da coleta de dados foram utilizadas as observações livres, as entrevistas com as professoras da Educação Infantil e as entrevistas com as crianças das turmas em que os alunos com deficiência estudam. A fundamentação teórica presente nesse trabalho está apoiada na concepção histórico-cultural proposta por Vygotsky (1896-1934) a qual defende que o desenvolvimento se organiza e se estrutura a partir de uma base biológica que, por sua vez, se desenvolve e se transforma motivada pelas vivências que a criança tem com o seu meio, por intermédio de interações das pessoas e objetos. Com base no documento de 2008 que assegura que as crianças com deficiência estejam estudando na escola regular, pudemos averiguar que os CMEIs participantes dessa pesquisa asseguram a matrícula dos alunos com deficiência, porém, as observações das turmas com alunos com deficiência evidenciam que não é suficiente documentos legais e as adaptações físicas e curriculares para a inclusão dessas crianças, é necessário uma mudança de paradigma que passa pela formação das professoras e mudanças de hábitos/conceitos para com o diferente.

**Palavras-Chave:** 1) Educação Especial; 2) Educação Infantil; 3) Educação Inclusiva

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. **Inclusion and Early Childhood Education: A proposal that materializes?** 204 f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2017.

### **ABSTRACT**

The purpose of this thesis is to study inclusion in Early Childhood Education. The objective is to analyze the education environment frequented by children with disabilities as an inclusive educational space. This research had as starting point an experience of implementation in Brazil of the "National Policy of Special Education in Inclusive Education", 2008. In this sense, a qualitative-descriptive methodology is used, based on observations in the classroom, focusing on the comparison of three school settings (Municipal Infant Education Centers) in a municipality in the Northwest Region of Paraná, seeking to highlight the importance of Inclusion of disabled children in the initial years of schooling. In the record of data collection, free observations and interviews were made with the teachers of Early Childhood Education and with children included. The theoretical foundation present in this work is supported by the historical-cultural conception proposed by Vygotsky (1896-1934) which argues that development is organized and structured from a biological base that in turn develops and becomes motivated By the experiences that the child has in his environment, through the interactions of people and objects. Based on the 2008 document, which ensures that children with disabilities are studying in the regular school, it can be verified that the CMEIs participating in this research ensure the enrollment of students with disabilities, however, the observations of the classes with students with disabilities show that It is not enough to have legal documents and the physical and curricular adaptations for the inclusion of these children, it is necessary a paradigm shift that goes through the formation of the teachers and changes of habits / concepts towards the different.

**Key words:** 1) Special Education; 2) Early Education; 3) Inclusive Education

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AMA – Associação Maringaense dos Autistas  
BPC – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social  
CBPI – Congresso Brasileiro de Proteção à Infância  
CDPD – Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEI – Centro de Educação Infantil  
CES – Câmara de Educação Superior  
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  
DSM-5 – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)  
EPT – Educação Para Todos  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento  
IDEA – Individuals With Disabilities Education Act (Ato de Educação da Pessoa com Deficiência)  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MED – Modelo de Atendimento à Diversidade  
NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
REI – Regular Education Initiative (Iniciativa da Educação Regular)  
SEDUC – Secretaria de Educação de Maringá

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO E A SUA CONSOLIDAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>21</b>
1.1 CONCEITO DE INCLUSÃO	31
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	52
<b>2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>67</b>
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	87
2.2 O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	93
2.3 OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARTICIPANTES DA PESQUISA	99
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>115</b>
<b>4 A INCLUSÃO NOS CMEIs A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>124</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIROS E ENTREVISTAS</b>	<b>198</b>
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA DA ESCOLA	198
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA	199
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EDUCADORA	199
ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS	203
<b>APÊNDICE II - OBSERVAÇÕES NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO NOROESTE DO PARANÁ</b>	<b>205</b>
<b>OBSERVAÇÃO 1 - CMEI ARCO-ÍRIS (08-08-2016)</b>	<b>206</b>
<b>OBSERVAÇÃO 2 - CMEI AQUARELA (10-08-2016)</b>	<b>209</b>
<b>OBSERVAÇÃO 3 - CMEI AQUARELA (10-08-2016)</b>	<b>212</b>
<b>OBSERVAÇÃO 4 - CMEI ALGODÃO-DOCE (12-08-2016)</b>	<b>215</b>

<b>OBSERVAÇÃO 5 - CMEI ARCO-ÍRIS (17-08-2016)</b> _____	<b>217</b>
<b>OBSERVAÇÃO 6 - CMEI ALGODÃO-DOCE (19-08-2016)</b> _____	<b>220</b>
<b>OBSERVAÇÃO 7 - CMEI AQUARELA (19-08-2016)</b> _____	<b>222</b>
<b>OBSERVAÇÃO 8 - CMEI ARCO-ÍRIS (22-08-2016)</b> _____	<b>223</b>
<b>OBSERVAÇÃO 9 - CMEI ALGODÃO-DOCE (26-08-2016)</b> _____	<b>226</b>
<b>OBSERVAÇÃO 10 - CMEI ARCO-ÍRIS (29-08-2016)</b> _____	<b>229</b>
<b>OBSERVAÇÃO 11 - CMEI ALGODÃO-DOCE (02-09-2016)</b> _____	<b>234</b>
<b>OBSERVAÇÃO 12 - CMEI ARCO-ÍRIS (05-09-2016)</b> _____	<b>235</b>
<b>OBSERVAÇÃO 13 - CMEI AQUARELA (09-09-2016)</b> _____	<b>237</b>
<b>OBSERVAÇÃO 14 - CMEI ALGODÃO-DOCE (12-09-2016)</b> _____	<b>240</b>
<b>OBSERVAÇÃO 15 - CMEI AQUARELA (14-09-2016)</b> _____	<b>244</b>
<b>OBSERVAÇÃO 16 - CMEI AQUARELA (20-09-2016)</b> _____	<b>247</b>
<b>OBSERVAÇÃO 17 - CMEI AQUARELA (22-09-2016)</b> _____	<b>251</b>
<b>OBSERVAÇÃO 18 - CMEI ALGODÃO DOCE (07-10-2016)</b> _____	<b>258</b>

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Caracterização das Práticas Integrativa e Inclusiva	41
Figura 1 – Modelo para a inclusão	42
Figura 2 – Modelo para a integração	43
Quadro 2 – Crianças com deficiência por turma	100
Quadro 3 – Crianças com deficiência e gênero	100
Quadro 4 – Rotina do CMEI Algodão Doce	106
Quadro 5 – Rotina do Infantil 5 – CMEI Aquarela	107
Quadro 6 – Quantidade de turmas por CMEI	110
Quadro 7 – Equipamentos dos CMEIs	111
Quadro 8 – Caracterização do Município das Escolas Pesquisadas	120
Quadro 9 – Número de crianças que escolheram a Soraya por pergunta	128
Quadro 10 – Sobre o professor do CMEI Arco-Íris	131
Quadro 11 – Sobre a Inclusão no CMEI Arco-Iris	133
Quadro 12 – Como você compreende e avalia a inclusão da forma que a lei propõe em seu país? (CMEI ARCO-ÍRIS)	133
Quadro 13 – Você acha que a sua formação contribuiu com subsídios para lhe auxiliar em uma prática com uma conduta mais inclusiva? Por quê? (CMEI ARCO-ÍRIS)	134
Quadro 14 – O que você sabe sobre a deficiência do seu aluno? (CMEI ARCO-ÍRIS)	134
Quadro 15 – A presença de um aluno com deficiência na sala de aula exigiu mudanças na rotina da sala e no conteúdo? (CMEI ARCO-IRIS)	134
Quadro 16 – A forma como você trabalha em sala de aula requer adaptações quando uma criança com deficiência faz parte da mesma? Quais? (CMEI ARCO-ÍRIS)	135
Quadro 17 – Como os alunos se comportam com a presença de uma criança com deficiência na turma? (CMEI ARCO-ÍRIS)	135
Quadro 18 – Sua condição de trabalho ajuda para que você possa ter uma prática educativa mais inclusiva? Fale sobre ela (CMEI ARCO-ÍRIS)	135
Quadro 19 – Você recebe apoio e orientação que auxiliem sua prática educativa? (CMEI ARCO-ÍRIS)	136
Quadro 20 – Quais são as dificuldades e necessidades que você enfrenta? (CMEI ARCO-ÍRIS)	136
Quadro 21 – Quais suas expectativas sobre a inclusão? (CMEI ARCO-ÍRIS)	136
Quadro 22 – O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (CMEI ARCO-ÍRIS)	137
Quadro 23 - Número de crianças que escolheram o Márcio por pergunta	143
Quadro 24 - Sobre as professoras do CMEI Aquarela	145
Quadro 25 Sobre a Inclusão (CMEI AQUARELA)	147
Quadro 26 - Como você compreende e avalia a inclusão da forma que a lei propõe em seu país? (CMEI AQUARELA)	147
Quadro 27 - Você acha que a sua formação contribuiu com subsídios para lhe auxiliar em uma prática com uma conduta mais inclusiva? Por quê? (CMEI AQUARELA)	148
Quadro 28 - O que você sabe sobre a deficiência do seu aluno? (CMEI AQUARELA)	148
Quadro 29 - A presença de um aluno com deficiência na sala de aula exigiu mudanças na rotina da sala e no conteúdo? (CMEI AQUARELA)	149

Quadro 30 - A forma como você trabalha em sala de aula requer adaptações quando uma criança com deficiência faz parte da mesma? Quais? (CMEI AQUARELA)	149
Quadro 31 - Como os alunos se comportam com a presença de uma criança com deficiência na turma? (CMEI AQUARELA)	150
Quadro 32 - Sua condição de trabalho ajuda para que você possa ter uma prática educativa mais inclusiva? Fale sobre ela (CMEI AQUARELA)	150
Quadro 33 - Você recebe apoio e orientação que auxiliem sua prática educativa? (CMEI AQUARELA)	151
Quadro 34 - Quais são as dificuldades e necessidades que você enfrenta? (CMEI AQUARELA)	151
Quadro 35 - Quais suas expectativas sobre a inclusão? (CMEI AQUARELA)	151
Quadro 36 - O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (CMEI AQUARELA)	152
Quadro 37 - Número de crianças que escolheram o Paulo por pergunta	161
Quadro 38 - Sobre as professoras do CMEI Algodão Doce	164
Quadro 39 - Sobre a Inclusão (ALGODÃO DOCE)	166
Quadro 40 - Como você compreende e avalia a inclusão da forma que a lei propõe em seu país? (ALGODÃO DOCE)	166
Quadro 41 - Você acha que a sua formação contribuiu com subsídios para lhe auxiliar em uma prática com uma conduta mais inclusiva? Por quê? (ALGODÃO DOCE)	167
Quadro 42 - O que você sabe sobre a deficiência do seu aluno? (ALGODÃO DOCE)	167
Quadro 43 - A presença de um aluno com deficiência na sala de aula exigiu mudanças na rotina da sala e no conteúdo? (ALGODÃO DOCE)	167
Quadro 44 - A forma como você trabalha em sala de aula requer adaptações quando uma criança com deficiência faz parte da mesma? Quais? (ALGODÃO DOCE)	168
Quadro 45 - Como os alunos se comportam com a presença de uma criança com deficiência na turma? (ALGODÃO DOCE)	168
Quadro 46 - Sua condição de trabalho ajuda para que você possa ter uma prática educativa mais inclusiva? Fale sobre ela (ALGODÃO DOCE)	169
Quadro 47 - Você recebe apoio e orientação que auxiliem sua prática educativa? (ALGODÃO DOCE)	169
Quadro 48 - Quais são as dificuldades e necessidades que você enfrenta? (ALGODÃO DOCE)	169
Quadro 49 - Quais suas expectativas sobre a inclusão? (ALGODÃO DOCE)	170
Quadro 50 - O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (ALGODÃO DOCE)	170
Quadro 51 - Pontos positivos, dificuldades e queixas nos CMEIs. Observações da pesquisadora e relatos das professoras	171

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MELHOR AMIGO (Grupo 1 – CMEI ARCO-ÍRIS)	124
GRÁFICO 2 – MELHOR AMIGO (Grupo 2 CMEI ARCO-ÍRIS)	125
GRÁFICO 3 – A QUEM AJUDARIA NO PARQUINHO (Grupo 1 – CMEI ARCO-ÍRIS)	125
GRÁFICO 4 – A QUEM AJUDARIA NO PARQUINHO (Grupo 2 – CMEI ARCO-ÍRIS)	126
GRÁFICO 5 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 1 CMEI ARCO-ÍRIS)	126
GRÁFICO 6 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 2 CMEI ARCO-ÍRIS)	127
GRÁFICO 7 – QUEM CONVIDARIA PARA SUA CASA (Grupo 1 CMEI ARCO-ÍRIS)	127
GRÁFICO 8 – QUEM CONVIDARIA PARA SUA CASA (Grupo 2 CMEI ARCO-ÍRIS)	128
GRÁFICO 9 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 1 CMEI ARCO-ÍRIS)	129
GRÁFICO 10 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 2 CMEI ARCO-ÍRIS)	130
GRÁFICO 11 – MELHOR AMIGO (Grupo 1 CMEI AQUARELA)	138
GRÁFICO 12 – MELHOR AMIGO (Grupo 2 CMEI AQUARELA)	139
GRÁFICO 13 – GOSTA DE FAZER ATIVIDADE EM SALA (Grupo 1 CMEI AQUARELA)	139
GRÁFICO 14 – GOSTA DE FAZER ATIVIDADE EM SALA (Grupo 2 CMEI AQUARELA)	140
GRÁFICO 15 – GOSTA DE BRINCAR (Grupo 1 CMEI AQUARELA)	140
GRÁFICO 16 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 1 CMEI AQUARELA)	141
GRÁFICO 17 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 2 CMEI AQUARELA)	141
GRÁFICO 18 – QUEM CONVIDARIA PARA SUA CASA (Grupo 1 CMEI AQUARELA)	142
GRÁFICO 19 – QUEM CONVIDARIA PARA SUA CASA (Grupo 2 CMEI AQUARELA)	142
GRÁFICO 20 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 1 CMEI AQUARELA)	144
GRÁFICO 21 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 2 CMEI AQUARELA)	144
GRÁFICO 22 – MELHOR AMIGO (Grupo 1 ALGODÃO DOCE)	154
GRÁFICO 23 – MELHOR AMIGO (Grupo 2 ALGODÃO DOCE)	154
GRÁFICO 24 – GOSTA DE FAZER ATIVIDADE EM SALA (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)	155
GRÁFICO 25 – GOSTA DE FAZER ATIVIDADE EM SALA (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)	155
GRÁFICO 26 – GOSTA DE BRINCAR (Grupo 1 ALGODÃO DOCE)	156
GRÁFICO 27 – GOSTA DE BRINCAR (Grupo 2 ALGODÃO DOCE)	156
GRÁFICO 28 – GOSTA DE BRINCAR NO PARQUINHO (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)	157

GRÁFICO 29 – GOSTA DE BRINCAR NO PARQUINHO (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)	157
GRÁFICO 30 – A QUEM AJUDARIA NAS ATIVIDADES (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)	158
GRÁFICO 31 – A QUEM AJUDARIA NAS ATIVIDADES (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)	158
GRÁFICO 32 – A QUEM AJUDARIA NO PARQUINHO (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)	159
GRÁFICO 33 – A QUEM AJUDARIA NO PARQUINHO (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)	159
GRÁFICO 34 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)	160
GRÁFICO 35 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)	160
GRÁFICO 36 – QUEM CONVIDARIA PARA SUA CASA (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)	161
GRÁFICO 37 – QUEM CONVIDARIA PARA SUA CASA (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)	161
GRÁFICO 38 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)	163
GRÁFICO 39 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)	163

## INTRODUÇÃO

A motivação inicial em investigar o tema proposto, a inclusão e a Educação Infantil, uma proposta que se materializa?, está relacionada especialmente à nossa prática como educadora no Centro de Educação Infantil da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na creche “Pertinho da Mamãe”, instituição em que trabalhamos desde 1997. Mas também se deve às leituras relativas ao assunto e às reflexões pessoais que nos fizeram levantar questionamentos ao longo desses anos, dentre os quais elencamos alguns:

a) Como as crianças com deficiência são aceitas em seu ambiente escolar tanto pelos seus pares como pelos professores?

b) A formação dos professores interfere em sua prática pedagógica e contribui para fomentar ambientes inclusivos?

c) Como são utilizados os planejamentos para facilitar a interação entre os alunos da Educação Infantil;

d) Ambientes distintos podem ter práticas diferenciadas?

e) Sabendo que a legislação assegura a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, como pode ser considerado um espaço educacional inclusivo?

Ao empenharmo-nos para responder a algumas dessas inquietações, realizamos o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no período compreendido entre 2006 e 2007, sob a orientação da professora doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori, e defendemos a dissertação intitulada “Políticas Públicas de Inclusão em Centros de Educação Infantil: o caso do Município de Maringá”. Nesta pesquisa de doutorado, buscamos aprofundar a temática da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Atualmente, vivenciamos uma época de variadas crises (econômica, social, ética, política...) e, paradoxalmente, assistimos, ao mesmo tempo, a movimentos e lutas em prol de causas que dizem respeito a minorias e a grupos sociais que se encontram excluídos do processo de produção da vida; dentre estes, ressaltamos o movimento de inclusão de pessoas com deficiência.

Historicamente, o movimento de inclusão teve início nas décadas de 1950 e 1960 na Europa. Seus objetivos iniciais foram ampliados e o que antes fazia parte de uma proposta humanitária encontra-se agora consolidado em uma legislação que, norteadada por princípios e ideais de igualdade e participação, busca assegurar a todas as pessoas com deficiência o direito de serem cidadãs.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), publicada após a Segunda Guerra Mundial, é um importante documento que influenciou muitos outros diplomas legais. O conteúdo de seu texto manifesta a preocupação com a não discriminação, inclusive na educação. Segundo Kassir (2012, p. 839), a adoção dos princípios da inclusão

[...] vem sendo fortemente defendida por organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas. Um relatório elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com o Apoio do Banco Mundial, em 2011, sobre o atendimento às pessoas com deficiência em diferentes países afirma que deve ser prioridade nos diferentes países assegurar que as crianças com deficiências recebam boa educação em ambiente inclusivo e lembra que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências reconhece o direito de todas as crianças com deficiências tanto serem incluídas no sistema geral de educação quanto terem suas necessidades específicas atendidas, inclusive individualmente, quando necessário (WHO, 2011). O documento também adverte que os países signatários não podem deixar de cumprir essas responsabilidades.

Propostas menos segregacionistas para a educação de pessoas com deficiência vêm sendo adotadas por diversos países, as quais podem ser observadas mediante a influência positiva que a legislação desses países vem sofrendo. O Brasil tem demonstrado, nos últimos anos, por meio dos seus documentos oficiais, um grande esforço para implantar um sistema educacional inclusivo. De acordo com Kassir (2012, p. 839), esse movimento “aponta a disseminação de uma perspectiva bastante diferente para o atendimento a alunos com deficiências em relação às proposições adotadas no início do século XX, cujo enfoque primordial era a separação desses alunos”.

Na sociedade atual, há uma crescente expectativa, por parte dos envolvidos com indivíduos com deficiência, que a Educação Especial se consolide no atendimento de um dos preceitos constitucionais, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado, bem como princípio da igualdade de acesso e permanência na escola, como estabelece a Constituição do Brasil de

1988, em seu artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988). Para evidenciar como se materializa na prática o princípio da igualdade, alguns diplomas legais vigentes devem ser observados, especialmente o que remete ao direito do deficiente, acompanhando, assim, as mudanças ali ocorridas.

Diante desse panorama, no presente trabalho de pesquisa temos como objetivo geral verificar se o ambiente de Educação Infantil frequentado pela criança com deficiência atende às condições para ser considerado ou não como espaço educacional inclusivo. Para a realização desta investigação, tomamos como ponto de partida a experiência de implementação, no Brasil, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008.

Estruturamos esta tese em introdução, quatro seções e considerações finais. Na primeira seção, intitulada 'A Educação Especial no Brasil', tratamos do conceito de inclusão, dos documentos internacionais relativos à inclusão e das políticas públicas de educação especial no Brasil. Na segunda seção, 'Educação Infantil e Inclusão', evidenciamos a importância da inclusão de crianças deficientes nos anos iniciais de escolarização, especialmente nas creches e nos Centros de Educação Infantil (CEI). Na terceira seção, 'Procedimentos Metodológicos', buscamos demonstrar de que forma realizamos a pesquisa de campo nos CEI no tocante às entrevistas e observações com crianças e professoras. Na quarta seção, 'A inclusão nos CMEIs a partir da análise dos dados', discutiremos sobre os resultados e as interpretações com os dados obtidos mediante a pesquisa de campo nas escolas selecionadas. Nas considerações finais, registramos nossas impressões sobre a inclusão e a Educação Infantil, em especial sobre o cotidiano das crianças nas salas de Educação Infantil e apresentamos percepções e evidências acerca das práticas inclusivas.

## 1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO E A SUA CONSOLIDAÇÃO NO BRASIL

Os precursores da Educação Especial surgem, historicamente, no século XVI por meio da instrução da criança surda, destinada a um número reduzido de deficientes e em locais que, deve-se ressaltar, não eram instituições escolares como se conhece na contemporaneidade. Assim, entre outros, pode-se identificar o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, através do seu trabalho com crianças surdas, na Espanha, a partir de 1541, como um dos iniciadores do que atualmente se entende como educação especial. De acordo com Bueno, é preciso

distinguir o que significava educar crianças surdas nessa época. Enquanto que, para as crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino da leitura, da gramática, da matemática e das artes liberais, a educação de seus irmãos surdos se configurava, basicamente, a técnicas de desmutização ou de substituição da fala por gestos, que parece corresponder muito mais a recuperação da doença (1993, p. 59).

Os registros históricos, realizados por Bueno (1993), mencionam que a educação das crianças surdas ainda no século XVII e início do século XVIII era realizada por preceptores. Como exemplos, Bueno (1993) registra, na Espanha, Ramirez de Carrión e Juan Carlos Bonet; na Inglaterra, Kenelm Digby; na Itália, Francesco Lana Terzi; na França, Lucas e Rousset; na Holanda, Johan Conrad Amman; e, na Alemanha, Wilhelm Kenger.

Os cegos, nos séculos XVI e XVII, de acordo com os registros de Bueno (1993), eram desassistidos e abandonados à própria sorte ou eram segregados em asilos e instituições de abrigo, que, apesar dos cuidados recebidos nesses espaços, de nada auxiliavam para mudar sua condição de sujeição e inferioridade. Nesta mesma situação, como a dos cegos, frequentemente era a mesma em que viviam os surdos. O que poderia garantir à pessoa deficiente receber algum atendimento educacional mais dedicado seria a sua posição social mais abastada. De acordo com Bueno,

A par daqueles milhares de cegos infortunados, pertencentes ao povo miúdo, que viviam à própria sorte ou internados em asilos, alguns poucos, nesse mesmo período, conseguiram se destacar, não porque tivessem recebido atendimento

especializado, mas porque a limitação imposta por sua deficiência não impedia nem o contato social, nem a aprendizagem de conhecimentos, com exceção da escrita, porque ambos poderiam se basear exclusivamente na linguagem oral. É claro que pertenciam às elites, mas não podem ser considerados como dependentes ou desassistidos (1993, p. 61).

Enfim, nessa época, as pessoas deficientes eram atendidas em asilos, onde viviam à margem da sociedade ou, quando não estavam segregados nessas instituições, viviam perambulando como mendigos, dependendo da caridade pública para sobreviver. Belmont e Verillon, ao recuperarem os registros feitos por Binet e Simon, de 1907, dissertam sobre o início da possibilidade de educar pessoas com deficiência:

A idéia de uma educabilidade de pessoas deficientes começa no século XVIII e no começo do século XIX com os trabalhos do abade de l'Epée com os surdos, depois os trabalhos de Hauÿ com os cegos e de Itard com os deficientes mentais. No final do século XIX, a batalha do médico Baurneville para instituir as classes especiais anexas às escolas primárias, para acolher os 'jovens retardados' resulta na criação das classes de aperfeiçoamento (1909) (GATEAUX – MENNECIER, 1989). Mas essas classes são, sobretudo destinadas para os 'anormais da escola', isto é, às crianças já escolarizadas, porém consideradas 'débeis' (1997, p. 16).

Foi principalmente a partir do século XVIII, na Europa, que surgem as primeiras instituições especializadas para atender deficientes surdos e cegos e tinham como função oferecer escolarização às crianças deficientes.. Como exemplo dessas instituições de caráter escolar, pode-se citar o Instituto Nacional de Surdos e Mudos, criado em 1760 e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, ambos na cidade de Paris. De acordo com Silva, em obra editada pela UNESCO, o início de discussões sobre a educação das pessoas cegas:

(...) foi impulsionada por Denis Diderot (1713-1784), quando publicou, no ano de 1749 a, Carta sobre os cegos para uso dos que veem. Em Paris, anos depois (1783), Valentin Haÿ (1745-1822) fundou a primeira escola para cegos, dando início à institucionalização do ensino. Em sua escola, para o ensino de leitura adaptou o alfabeto, traçando-o em relevo, na expectativa de que as letras fossem percebidas por seus alunos através do toque dos dedos. Para a escrita utilizou caracteres móveis. Dessa forma, os alunos aprendiam as letras e os algarismos e, combinando estes caracteres, formavam palavras, números e construíam frases e textos (2009, p. 178).

Em relação à situação dos deficientes mentais, estes, no século XVI e XVII, em grande parte, eram encaminhados aos asilos ou aos hospícios, pois não eram estabelecidas diferenças entre eles e os loucos. Aqueles que não eram percebidos como retardados, em grande medida, era devido ao fato de que a realidade social daquela época não exigia grandes habilidades intelectuais.

Neste sentido, nos registros de Mazzotta (2003), encontram-se referências ao médico Jean Marc Itard (1774-1838), que se ocupou com a educabilidade de Vítor, um menino de doze anos considerado “idiota”, conhecido como o “selvagem de Aveyron”, por ter sido encontrado na floresta de mesmo nome, no sul da França em 1800. Este fato pode ser considerado como o início do atendimento educacional aos deficientes mentais. Em 1801, Itard “publicou em Paris o livro onde registrou estas experiências e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: **De l’Education d’un Homme Sauvage**” (MAZZOTTA, 2003, p. 20).

Assim, para se refletir sobre as condições educacionais da pessoa com deficiência, deve-se retomar a história da educação especial e percorrer diferentes momentos ao longo dos tempos. Os acontecimentos revelam que nem sempre as questões da deficiência foram percebidas da mesma maneira e, como resultado, as pessoas com deficiência eram socialmente aceitas e educadas de diversas formas. Segundo Azevedo e Mori:

No decorrer dos tempos, os homens, a fim de atender às necessidades historicamente criadas, foram construindo um ideal de corpo que deveria corresponder a um ideal de homem necessário a um determinado momento histórico. O estabelecimento desse ideal, imposto por diferentes épocas, acarretou formas diferenciadas de reação e de atitudes com referência aos indivíduos que, por apresentarem deficiências nos níveis físico, mental, sensorial etc., não correspondiam às exigências impostas pela sociedade em termos de organização social e de participação nas relações de produção (2005, p.115).

Em acordo com a perspectiva descrita, pode-se delimitar historicamente a Educação Especial em quatro períodos ou fases que podem ser dispostos da seguinte maneira: 1. Negligência ou Exclusão; 2. Institucionalização ou Segregação; 3. Educação ou Criação de Serviços; 4. Atualidade ou Inclusão.

A fase da Negligência ou Exclusão corresponde ao período que vai até o século XVII. No início desta fase, na sociedade primitiva, os povos eram

nômades, caçavam, pescavam e moravam em cavernas estando sujeitos as ações e interferências da natureza e dos animais, logo, o atendimento das suas necessidades estavam estreitamente ligadas ao ambiente. Para sua sobrevivência deveriam garantir o seu próprio sustento e segurança e ainda contribuir com a preservação de todos. As condições de vida eram rudimentares, o que exigia do indivíduo uma boa integridade física e participação coletiva auxiliando no provimento e defesa do grupo para assegurar a conservação do mesmo. Estas condições incertas atrapalhavam o convívio da pessoa com deficiência no coletivo, pois, os indivíduos doentes, fracos, incapacitados ou que possuíssem qualquer anormalidade que prejudicasse sua independência se tornavam um estorvo dificultando sua aceitação e por esta razão eram abandonados à própria sorte ou exterminados.

Novas formas de organização social se desenharam decorrentes de um diferente modelo produtivo baseado predominantemente na agricultura e pecuária o que passou a exigir outra maneira da sociedade se comportar. Neste panorama, as diferentes sociedades valorizavam características físicas como a força, muito importante para a guerra ou para a agricultura, portanto, os deficientes físicos eram eliminados e os deficientes mentais, que poderiam realizar serviços braçais, eram diluídos na sociedade. Segundo Guhur:

Esta representação do homem como “guerreiro” vem, de certa forma, anunciar também a representação que predominantemente se desenvolveu no mundo Antigo (civilização greco-romana – entre os séculos XII a.C e IV d.C), convulsionado então, de forma permanente por graves crises econômicas, rivalidades políticas e lutas entre as classes dos senhores/escravos. (1994, p. 77-78).

Na sociedade grega, os atendimentos das necessidades básicas eram garantidos pelos escravos, o que permitia aos homens livres dedicarem-se a contemplação, à política e a filosofia. O ócio dos homens livres possibilitou que estes produzissem modelos teóricos que atravessaram os tempos influenciando outras sociedades.

O espartano se dedicava à guerra, seu objetivo maior era a devoção à perfeição do corpo que deveria ser forte e belo, valorizava a estética, a prática da dança e da ginástica. As pessoas que por algum motivo não possuíssem qualidades físicas importantes para a época ou que tinham alguma deficiência ou anormalidade eram suprimidas. De acordo com Bianchetti, “se, ao nascer, a

criança apresentasse alguma deficiência, era eliminado. Praticava-se uma eugenia radical, na fonte” (1995, p. 9).

O ateniense, por sua vez, tinha preferência pela vida na polis, o que contribuiu para o gosto pela retórica, a boa argumentação, a filosofia e a contemplação. Acreditava na dicotomia corpo e mente e

considerava que o homem livre tinha somente as funções de esforço mental: pensar e comandar, enquanto que para o escravo eram reservadas as tarefas musculares: trabalhar. A argumentação (mente) representava a dignidade; em contrapartida, o trabalho (corpo) era uma atividade degradante, um empecilho à manifestação da mente. De qualquer maneira, em Esparta como em Atenas, a legislação previa o abandono/exposição do indivíduo doente (AZEVEDO; MORI, 2005, p. 116).

Na Idade Média, o paradigma corpo/mente preconizado pelos atenienses continua sendo aceito. No campo da teologia, a divisão do homem não se faz entre corpo e mente, mas entre corpo e alma. Neste período da história, a pessoa deficiente não é mais eliminada ou abandonada à própria sorte ao nascer. Com a consolidação do cristianismo, estas práticas passaram a ser condenadas em função dos novos valores morais e religiosos que propagavam a igualdade entre os homens; porém, a deficiência passa a ser atribuída a causas divinas e a ser considerada como sinônimo de pecado. Por isto, as pessoas consideradas anormais eram estigmatizadas.

Uma nova forma de organização se estabelece: o feudalismo. Neste tipo de sociedade, a Igreja exercia uma forte influência entre os homens e ela preconizava valores considerados indispensáveis ao bom cristão como a tolerância e a resignação para com as pessoas doentes, loucos ou menos afortunados. Por suas condições serem consideradas manifestações da vontade divina ou como conseqüência do pecado dos pais, caberia a Igreja e aos caridosos cuidarem destas pessoas porque a práticas do bem os levariam à salvação. Conforme Guhur,

não se pode desconsiderar o fato de que, com o fortalecimento das estruturas feudais, a Igreja se tornara progressivamente uma aliada ideológica e um instrumento de sustentação destas estruturas, difundindo princípios morais e sanções religiosas que mantinham subordinadas as massas camponesas num mundo perturbado por injustiças e desigualdades sociais. Todavia, há que se ressaltar o fato de que, ao chamar para si a tarefa de nortear as ações dos homens, a Igreja preconizava,

como virtudes essenciais ao bom cristão, a tolerância, a caridade e a prática de boas obras, principalmente quando dirigidas aos membros menos afortunados da sociedade (os miseráveis, os doentes, os oprimidos, os pobres de espírito, os idiotas e deficientes) já que também eles cumpriam na terra os desígnios do Pai em relação à predestinação de seus filhos (1994, p. 78-79).

Entre os séculos XVI e XIX, em que se pode situar a segunda fase, da Institucionalização ou Segregação, os deficientes mentais e aqueles que não possuíam condições consideradas ideais eram internados em orfanatos, manicômios e outras instituições, vivendo à margem da sociedade. A segregação dos anormais em asilos não lhes garantiria somente abrigo e alimentação, mas também, com o seu isolamento, protegeria a sociedade daqueles que possuíam condutas consideradas anti-social e vergonhosas. Romero e Souza perceberam que

no Séc. XVI surge o primeiro hospital psiquiátrico, um local de confinamento de deficientes, onde se verifica também uma primeira tentativa de tratamento da deficiência baseado no que havia de desenvolvimento da ciência da época: alquimia, magia e astrologia (s\ d, p. 3093).

Esta segunda fase, da Institucionalização ou Segregação, correspondendo ao período que vai do século XIV ao século XIX, caracteriza-se pela criação das instituições especializadas para o tratamento e cuidado das pessoas com deficiência.

Com a mudança de perspectiva de sociedade, antigos costumes como o infanticídio e abandono das crianças nascidas com algum tipo de malformação vão sendo deixados aos poucos de serem praticados. Os deficientes agora são considerados possuidores de uma alma e com um projeto Divino para suas vidas, por isto, despertavam sentimentos como tolerância, resignação e piedade entre as pessoas que os consideravam desafortunados devendo estes, serem assistidos pela Igreja e pelos benevolentes, o que lhes garantiria a salvação.

Com o cristianismo estas pessoas ganham alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média são considerados "filhos de Deus" (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil ou de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas,

ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circus) (RODRIGUES, 2008, p. 8).

Ainda segundo Rodrigues (2008), Martin Lutero, no início do século XVI, considerava as pessoas deficientes como diabólicas, sem Deus e que mereciam castigos para serem purificadas. Este pensamento se difundiu, sobretudo nos países que tinham como credo o protestantismo (Rodrigues, 2008). Em contrapartida, como resultado de iniciativas, na maioria das vezes, da igreja Católica, iniciou-se o atendimento aos deficientes. Exemplo neste sentido podem ser encontrados na França com os irmãos de São Vicente de Paula que tinham um trabalho no hospital Bicêtre..

A necessidade da sociedade é influenciada pelos interesses da Igreja, das famílias e da medicina em amparar as pessoas deficientes, iniciativa que é apoiada em um sentido de piedade, cuidados e assistência. Há que se lembrar, que a internação dos deficientes em hospitais psiquiátricos, nesta época, também serviu para que suas famílias fossem liberadas para o trabalho na industrialização, o que as impossibilitava de cuidar dos seus entes incapacitados.

Desta maneira, surge um novo paradigma e, com ele, o homem e a sociedade são interpretados a partir dos fenômenos físicos e materiais. As leis da natureza e não mais as vontades de Deus passam a explicar as condições dos indivíduos como sua competência ou deficiência, esta última deixa de ser um problema teológico tornando-se um problema médico, o que substitui as explicações morais e religiosas pelas explicações a partir das enfermidades.

Como mencionado anteriormente, os primórdios da educação especial, no final do século XVIII, foi sinalizado com a criação de instituições especializadas para surdos e cegos na Europa (por exemplo, foi criado, em 1760, o Instituto nacional de Surdos e Mudos e, em 1784, o Instituto dos Jovens Cegos, ambos na cidade de Paris) e serviu a dois interesses, contraditórios, mas não excludentes: ofertar escolarização a essas crianças anormais que não podiam frequentar o ensino regular, ao mesmo tempo em que segregá-los em locais protegidos longe dos olhos da sociedade, e mais, em nome da educabilidade dos deficientes, a educação especial nasce com a finalidade de tornar esses indivíduos produtivos úteis para a sociedade que se estruturava. Sobre as instituições especializadas, afirma Neres:

O asilo-escola abrigava deficientes, surdos, cegos e "deficientes mentais" que, em troca de moradia e alimentação, deveriam exercer trabalho obrigatório. Um exemplo desse tipo de atendimento aos portadores de necessidades especiais, até então denominados surdos, cegos, loucos... foi a abertura do Instituto para Cegos de Nascimento em Paris (1791), que somente aceitava cegos que pudessem trabalhar. Em 1795 este estabelecimento recebeu o nome de Instituto dos Trabalhadores Cegos, transformando-se em escola industrial e asilo combinado. A escola de surdos fundada em 1760, em Paris, caracterizada como internato, também se preocupava com a liberação do surdo para o trabalho. Os deficientes mentais seguem o mesmo exemplo. Embora atendidos em hospícios ou "escolas ligadas" aos hospitais, aqueles que apresentavam mínimas condições eram levados a responder às exigências do processo produtivo (2001, p. 11).

A constituição dos locais especializados que recebiam os indivíduos que não se enquadravam na ordem social vigente atendeu, até a última década do século XIX, a dois propósitos específicos, o primeiro seria o de curar o deficiente. Como era impossível alcançar este objetivo, a segregação e a exclusão tornaram-se prioridades o que garantiria o afastamento dessas pessoas do convívio social.

A terceira fase, da Educação ou Criação de Serviços, coincide com o final do século XIX e meados do século XX. Esta fase foi marcada pelo desenvolvimento de uma educação especializada às pessoas deficientes. Em um primeiro momento desta fase, a educação especial acreditava que conseguiria, através de um ensino especializado, solucionar a maioria dos transtornos causados pela deficiência, assim seria possível, ensinando hábitos regulares a estas pessoas, curar seus defeitos, tornando-os úteis e produtivos para a sociedade.

Neste começo, de um movimento educativo mais sistematizado da educação especial, tem como característica um forte otimismo e entusiasmo. São abertas escolas residenciais para cegos, surdos e deficientes mentais. Outro aspecto refere-se ao fato de que o atendimento era dirigido as pessoas economicamente favorecidas.

Nesta época, a educação dos deficientes não fazia parte do sistema público de educação. Deste modo, a Igreja, aos poucos, vai aceitando o ingresso desses alunos nas suas escolas, desde que suas deficiências não fossem graves. Contudo, são os empresários, que investem na educação dos deficientes, uma vez que tinha uma escassez de trabalhadores.

A medicina teve um importante papel no percurso da educação especial, visto que, é uma das primeiras áreas do conhecimento a se interessar pelo estudo das deficiências. No princípio, ela se empenhou em compreender a sua etiologia, definições e classificação. Os diagnósticos, geralmente, referiam-se a doenças, problemas neurológicos, congênitos e não específicos. Posteriormente, continuou com sua autoridade na educação especial, sob o prisma da determinação do diagnóstico e na recomendação das práticas escolares.

Na última década do século XIX, houve significativas transformações na natureza das instituições. Neste período deixou-se de acreditar que seria possível, por meio de ensino especializado, recuperar os inadaptados. Agora, as pessoas atendidas nestes locais seriam os desfavorecidos economicamente.

É o início do questionamento do paradigma da institucionalização ou segregação. Nesta etapa da história da educação especial, espaços como hospitais, manicômios, asilos dentre outros começam a ser postos em xeque, em razão da situação destas pessoas nestes ambientes segregados serem desumanizadores, o que os condicionavam a terem sua autoestima afetada tornando-os inadaptados para a vida em sociedade. Também crescia o debate sobre os direitos humanos concomitantemente com o reconhecimento dos direitos das pessoas deficientes.

A fase da Inclusão tem início na década de 70 do século XX. A partir do final dos anos 60, nos países do norte europeu, começaram a surgir movimentos em defesa dos direitos das pessoas deficientes. O movimento pela integração tem origem na luta das pessoas envolvidas na garantia destas questões. Santos (1995) considera que o surgimento oficial do movimento integracionista na Europa decorre de três fatores: as duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento dos direitos humanos e o avanço científico. Dessa forma, segundo Santos,

No que diz respeito às Grandes Guerras, duas foram as principais conseqüências com implicações ao movimento integracionista. A primeira foi o retorno – e conseqüentemente o aumento – de indivíduos fisicamente debilitados ou deficientes, causando a necessidade de se criar, implantar e reformular programas de reintegração destes indivíduos na sociedade. A segunda constitui-se na escassez de mão-de-obra ocasionada pelo curto espaço de tempo entre as duas Guerras e, obviamente, pela perda de soldados. Estes dois

fatores, em conjunção, promoveram o aparecimento de programas de educação, saúde e treinamento específico para funções trabalhistas de deficientes que visavam, ao mesmo tempo que reintegrar tais indivíduos na sociedade, preencher as lacunas da força de trabalho europeia, originadas pelas duas Guerras (SANTOS, 1995, p. 22).

A partir dos anos 60 a concepção de integração adquire novo sentido. A partir do propósito de que no pós-guerra a reintegração das pessoas deficientes estava atrelada a idéia de elas ocuparem os espaços vazios causados pela falta de mão-de-obra; agora, com a consolidação de movimentos em prol dos direitos humanos, como a Declaração dos Direitos das Crianças em 1921 e dos Direitos Humanos em 1948, a reintegração começa a ter como base seus direitos enquanto cidadãos. A crescente mudança no pensamento de que a segregação na educação e na sociedade não é mais benquista influenciará na filosofia da Educação Especial, que trocará o modelo médico-diagnóstico pelo modelo pedagógico.

Simultaneamente aos dois fatores mencionados anteriormente, ocorreu o avanço científico. Pesquisas nas áreas da medicina, da educação e da psicologia ressaltavam a importância em apoiar abordagens menos assistencialistas e que todos são capazes de aprender em um ambiente escolar comum. Sobre o movimento de integração na Europa, Santos destaca que

ao final dos anos 60 e durante a década de 70, esta movimentação culminará em iniciativas legais observadas na maioria dos países da Europa Ocidental. Tais iniciativas se deram no sentido de se colocar em prática esses ideais democráticos de inserção dos indivíduos na sociedade. A maioria das leis educacionais formuladas nesta época terá como ponto central a transferência dos indivíduos até então considerados "excepcionais" dos serviços de saúde e assistência social para o setor educacional. É a educação vista como um veículo de promoção e ascensão social, assim como de habilitação do indivíduo para que ele, ou ela, possa contribuir socialmente (1995, p. 23).

Em alguns países da Europa, o movimento de integração ocorreu em diferentes formas e graus, algumas vezes mais gradual e outras vezes mais geral. Por exemplo, na Itália, a integração foi dirigida a todas as pessoas, de uma forma mais geral, isto quer dizer que independentemente das limitações ou deficiências do indivíduo ele deverá estar no fluxo principal (*mainstreaming*). A filosofia implícita é a de que todos deficientes ou não, devem frequentar os

mesmos ambientes como escola, local de trabalho, local de lazer e os serviços ofertados pela comunidade. A aprendizagem é a do confronto, significa que é no convívio que as pessoas aprendem umas com as outras gerando conversão de valores. Já na Alemanha, Bélgica, França e Holanda a integração ocorreu gradualmente, variando entre uma perspectiva mais ou menos assistencialista, acreditando que se chegaria a uma plena integração da pessoa deficiente com uma prática processual. Em países nórdicos, como na Dinamarca e na Noruega, a integração foi geral, o princípio era que a mesma se efetivaria desde a escolarização no interior do sistema regular de ensino, mesmo sendo aceito, em casos especiais, a frequência do aluno deficiente na escola especial (Santos, 1995).

A integração foi um marco importante para todas as pessoas deficientes que não pertenciam a corrente principal (*mainstreaming*), seu objetivo primeiro era trazer todos aqueles que estavam à margem da sociedade para que pudessem conviver efetivamente com seus pares e assumir seu papel enquanto cidadão.

Nesta época, surgem variados movimentos organizados por pessoas deficientes ou não, apoiados no princípio da diversidade, em que se declara que o mundo não é homogêneo, fundamentando-se na riqueza da distinção entre as pessoas, com características próprias e variadas buscando a defesa da equidade para que todos possam ter acesso de forma justa aos bens socialmente construídos.

## 1.1 CONCEITO DE INCLUSÃO

Para melhor compreender o conceito de inclusão, tão utilizado atualmente, é importante retomar idéias que antecedem e que auxiliaram na construção do paradigma de inclusão, para isso faz-se uma incursão nos princípios destas concepções.

O movimento em defesa das pessoas com deficiência em escolas regulares surgiu no final da década de sessenta e início da década de setenta, tendo sua origem nos países escandinavos, inicialmente na Suécia com Nirje (1969) e, em seguida, na Dinamarca com Bank-Nikkelsen (1969). Influenciado pelas idéias democráticas, que não aceitavam mais uma conduta

assistencialista no atendimento às pessoas com deficiência, já que a garantia dos direitos do cidadão não deveria se basear nas diferenças culturais, de credo, de raça e nas capacidades individuais, surge então a teoria da Normalização. A idéia era a de que todas as pessoas deveriam estar inseridas nas esferas sociais com uma abordagem que defendia uma qualidade de vida para todos, com ou sem deficiência. Bank-Nikkelsen e Nirje questionavam as circunstâncias das instituições residenciais que limitavam a qualidade de vida das pessoas com deficiência, acreditavam, portanto, que a normalização

tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

Sobre a Teoria da Normalização, Perez-Ramos (1997) esclarece que esta compreende a integração de todas as pessoas no contexto social, oferecendo-lhes condições que possibilitem um desenvolvimento global de suas capacidades e potencialidades e objetivando uma efetiva qualidade de vida e valorização da diversidade humana. No princípio, este movimento dirigiu-se para os deficientes mentais e mais tarde estendeu-se, enquanto estratégia de ação e filosofia, a outros grupos de deficientes. De acordo com a autora,

mais do que uma abordagem teórica, este enfoque constitui uma filosofia de vida, segundo a qual as pessoas, com deficiência, têm oportunidade de vivenciar ritmos, hábitos e costumes comuns, sem que isso signifique sua transformação em indivíduos normais. Supõe facilitar-lhe experiências próprias do período de vida em que se encontram, com envolvimento regular nos correspondentes ambientes sócio-familiares (1997, p. 27).

Ainda, segundo Pérez-Ramos, esta teoria fundamenta-se em quatro princípios, assim descritos:

- Similaridade – pressupõe minimizar as diferenças e maximizar as semelhanças das pessoas com deficiência, em relação àquelas consideradas normais.
- Socialização – estabelece a idéia de um envolvimento social e equitativo, para as pessoas portadoras de deficiência, ao que é oferecido aos demais indivíduos na comunidade.
- Continuidade – considera a necessidade de um fluxo contínuo de incorporação dos portadores de deficiência aos recursos comunitários de caráter geral, conforme suas

necessidades e fases de seu desenvolvimento. Este princípio centraliza sua atenção na abertura dos serviços de atendimento comum para acolher efetivamente aquelas pessoas.

- Integração – compreende a meta final de todo o processo de Normalização destinado a mobilizar, ao máximo, os esforços e recursos dos diferentes sistemas sociais, para possibilitar às pessoas, com deficiência, condições normais de vida. Este princípio refere-se à preparação desses indivíduos para a sua efetiva integração a tais condições (1997, p. 28).

As ideias da normalização obtêm repercussão na América do Norte e na Europa e este movimento vai ganhando maior espaço nestas sociedades, apesar das dificuldades práticas e das barreiras atitudinais. A partir dos conceitos da Teoria da Normalização, surge uma nova concepção que se preocupa com a inserção da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, chamado Movimento de *Mainstreaming*, que significa a inserção de alguém ou algo no fluxo principal. Este princípio pressupunha que os educandos que possuísem uma deficiência deveriam estar matriculados no sistema regular de ensino e as diferenças entre os alunos teriam de ser valorizadas e o ambiente de aprendizagem proporcionar um convívio saudável. Com o objetivo de se alcançar a finalidade desejada devem ser consideradas:

Mudanças no agente integrador (escola), também se antecipa a necessidade de provimento de recursos educacionais para preparar o integrante (educando portador ou não de deficiência) para participar da corrente principal. Portanto, a existência do binômio integrador–integrante é o principal elemento de ação da filosofia da *Mainstreaming*, a qual não somente se destina a beneficiar os alunos com necessidades especiais, mas também, os considerados normais que, por essa via, terão a oportunidade de se tornarem mais maduros, compreensíveis e atenciosos, uns com os outros (PÉREZ-RAMOS, 1997, p. 29).

O termo *Mainstreaming*, de origem inglesa, significa corrente ou tendência principal, tendo sido traduzido no Brasil, no âmbito educacional, como Integração (Mendes, 2006; Mantoan, 1997). O objetivo desta tendência é proporcionar ao aluno deficiente um meio menos limitado, em que ele possa freqüentar os espaços escolares e educacionais junto com os demais alunos.

O movimento de *Mainstreaming* foi oficialmente instituído nos Estados Unidos da América com a promulgação da lei 94-142, que garantia a educação pública adequada para todas as crianças com deficiência. De acordo com Mendes,

tal legislação se constituiu na base jurídica que definia a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas, e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização (2006, p. 389).

O movimento pela integração escolar das pessoas com deficiência tem, portanto, sua base nos Estados Unidos da América. Foi justamente com o fim da guerra do Vietnã e com os movimentos feministas, a luta pela integração das minorias e as experiências de ensino compensatório que a integração das crianças deficientes passou a ser considerada um direito. Vale notar que “a primeira fase de integração nos EUA, nos anos 1950, tenha sido a integração de crianças normais de raça negra no sistema regular de ensino” (BAIRRÃO, 1998, p. 21).

As famílias tiveram um papel muito importante para esta mudança de pensamento, visto que, desde a aprovação da PL 94-142, defendiam a colocação das suas crianças deficientes em escolas e classes regulares. Conforme Kronberg:

Esta posição, para alguns pais, resultou na colocação a tempo inteiro dos seus filhos em classes regulares, de acordo com a faixa etária dos mesmos. Para outros pais, os programas inclusivos resultaram na freqüência parcial de classes regulares e de classes de ensino especial. Os pais que defendem o recurso a serviço educativos inclusivos para os seus filhos crêem que os benefícios resultantes dos mesmos excedem os resultados obtidos em escolas e classes segregadas. Entre esses benefícios são frequentemente apontados os seguintes: 1) aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE; 2) potenciação de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares; 3) maior participação em actividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças sem NEE; 4) diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares (2010, p. 42-43).

A aprovação da lei federal, em 1975, denominada *Education for All Handicapped Children* ou *Public Law 94-142*, atribuía o direito de as crianças deficientes estudarem com seus pares. Atualmente esta norma federal é conhecida por *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) que é, sem dúvida, um marco importante para a história da integração escolar de crianças deficientes.

a legislação federal e a estadual correspondente estipularam que os serviços educativos destinados a alunos com NEE devem ter lugar 'no meio menos restritivo possível'. Esta estipulação, presente no IDEA, asseve que, 'na máxima extensão possível, as crianças com NEE são educadas em conjunto com crianças que não apresentam NEE e a sua colocação em classes especiais, escolaridade separada ou qualquer outra acção no sentido de retirar crianças com NEE de meios educativos regulares ocorrerá unicamente quando a natureza ou o carácter severo da problemática é de ordem a impedir que a educação em classes regulares ou com recursos a apoios e serviços suplementares seja atingida com resultados satisfatórios'. Apesar de a interpretação e operacionalização do princípio do meio menos restritivo possível terem variado de Estado para Estado e de distrito escolar para distrito escolar, constituiu um princípio orientador em termos de ulterior legislação destinada a proporcionar uma maior inclusão a crianças com NEE (KRONBERG; 2010, p.43).

A Lei 94-142 passou a assegurar formalmente em toda nação norte-americana a integração de alunos com deficiência em ambientes regulares de aprendizagem o menos restritivo possível e desincentivava a institucionalização. Segundo Bairrão, esta lei possui quatro componentes principais:

- O direito a uma educação pública adequada, por outras palavras, um ensino adequado para todos;
- O direito a uma avaliação justa e não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos de avaliação adequados sob o ponto de vista lingüístico, cultural e psicométrico;
- O direito dos pais de recorrer à autoridade judicial quando as recomendações da integração não forem observadas;
- O estabelecimento de um Plano Educativo Individual (1998, p. 22).

Outro documento importante no que concerne a integração é o *Warnock Report* do Reino Unido, de 1978, que, embora tenha sido idealizado em um ambiente diferente do norte-americano, seu fundamento é análogo a PL 94-142. Nesta legislação a expressão *special educational needs* é apresentada, deixando-se de utilizar os critérios médicos para a avaliação das crianças e jovens deficientes e passando-se a usar critérios pedagógicos. Bairrão aponta as suas principais propostas:

- i) Um modelo conceptual, no âmbito da educação especial, que encara a deficiência como um "contínuo" de necessidades especiais de educação, abolindo, assim, as características diagnósticas enraizadas num modelo médico tradicional.

- ii) Uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais, exigindo uma descrição detalhada dessas necessidades.
- iii) A atribuição de deveres às autoridades de educação no que se refere às crianças com necessidades educativas especiais, tendo em conta que as crianças e jovens têm os mesmos direitos que os seus pares não deficientes.
- iv) O direito dos pais ao desempenho de um papel activo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas educativas para os seus filhos (1998, p. 22).

Com a mudança de perspectiva proposta pelo *Warnock Report*, passou-se a priorizar o enfoque educacional. Com este diploma legal, as categorias de deficiência não foram extintas, o que ocorreu é que elas deixaram de ser utilizadas para orientar as necessidades educacionais das crianças, assim, o objetivo era identificar e definir as necessidades educativas especiais de cada criança e não as rotular ou estigmatizá-las de acordo com suas deficiências (BAIRRÃO, 1998).

A partir da década de oitenta, percebe-se que a compreensão de Integração adquire outro sentido, deixando de atrelá-la às questões como o direito à igualdade de oportunidades e passando a consolidar a ideia de integração enquanto princípio, adquirindo uma conceituação própria que se desloca do que se desejava no pós-guerra e assumindo uma postura em defesa de uma sociedade mais igualitária, com possibilidade de participação para todos.

A fundamentação da integração baseia-se na proposta de educar todas as crianças juntas, deficientes ou não, na escola regular, podendo a criança com deficiência freqüentar a escola em período integral ou parcial, e, dependendo das suas necessidades, utilizará locais especializados no contraturno. Esta dinâmica, segundo Carvalho, pode ser comparada a “uma cascata de serviços educacionais na qual a movimentação do aluno para a corrente principal depende exclusivamente dele (num ranço da meritocracia positivista)” (2013, p.28). Assim, conforme esta mesma autora, a integração é

um processo gradual e dinâmico que assume distintas formas, segundo as necessidades e características de cada aluno, considerando o seu contexto sócio-econômico. Este conceito se traduz o que se conhece como a teoria do ambiente o menos restritivo possível (AMR) centrada nas aptidões dos alunos que devem ser ‘preparados’ para a integração total, no ensino regular (CARVALHO, 1998, p. 158-159).

A Integração pode ser representada pelo “sistema de cascata” que consiste no acesso do aluno deficiente na educação geral, em que a corrente principal (*mainstreaming*) vai levando todos os educandos no seu fluxo, com ou sem necessidades específicas, favorecendo um ambiente menos restritivo, podendo o aluno deficiente transitar entre o ensino da classe regular e o do ensino especial.

Desse modo, a integração entendia que a entrada do aluno com deficiência na escola regular aconteceria de maneira gradual, em que vários níveis de adequações seriam oferecidos para a criança, sendo escolhido o que melhor favorecesse o seu desenvolvimento. Lembrando o sistema de cascata em que o educando deficiente pode descer ou subir a mesma e dependendo das suas necessidades frequentará a classe regular, a classe de apoio, etc. Com o tempo, surgiram opiniões contrárias a esta concepção, baseando-se no fato de que, segundo Mendes,

a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar (2006, p. 391).

Na década de 80 do século XX, nos Estados Unidos da América, as mudanças que ocorreram na educação geral deste país influenciaram diretamente a educação especial. Com estas transformações foram dois os movimentos que surgiram em defesa da inclusão escolar: o *Regular Education Initiative*, conhecido como REI (Iniciativa da Educação Regular) e o *Full Inclusion* (Educação Total) (MENDES, 2006; CORREIA, 2013).

Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, em 1986, proferiu um discurso que defendia uma mudança substancial com relação ao atendimento de crianças com NEE e em “risco educacional”. Em seu texto ela pontuou as condições dos alunos matriculados nas escolas públicas:

Dos mais de 39 milhões de jovens matriculados em escolas públicas, acima de 10% ou 4.373.000 são elegíveis para educação especial, sob a proteção da legislação federal e/ou estadual. Outros 10% a 20% das crianças e jovens em escolas de nossa nação não são deficientes, mas eles têm dificuldades moderadas de aprendizagem ou de comportamento que interferem em seu desenvolvimento educacional. Esses alunos

são comumente descritos como "alunos lentos", estudantes que apresentam dificuldades sociais de conduta e comportamento; apresentam baixa auto-estima; ou têm problemas em compreender ou usar linguagem. Por conseguinte, estima-se que cerca de 20% a 30% da população em idade escolar, ou pelo menos 7.800.000 comensais estudantes, estão tendo dificuldade em progredir em nossas escolas públicas. Destes, além dos alunos com deficiência, mais de 5.000,000 crianças recebem serviços por intermédio de programas especiais direcionados àqueles que são educacional e linguisticamente desfavorecidos. Os números por si só são argumentos para defender a necessidade de estabelecer novas estratégias para melhorar o sucesso escolar desses estudantes. Se permitir-se deixá-los falhar em tão grande número, essas crianças, quando adultos, representarão um enorme contingente de mão-de-obra não-ativa e marginalizada da vida produtiva (WILL, 1986, p.413)<sup>1</sup>.

Como mencionado na citação acima, os números revelam uma elevada quantidade de alunos com problemas de aprendizagem e comportamento na escola regular, o que acaba interferindo no desempenho escolar destas crianças, Will considera que estes números traduzem a necessidade de se estabelecer novas estratégias para que estes estudantes tenham sucesso escolar. Para Will, o meio para resolver este impasse dependeria da cooperação entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial. Um ponto relevante levantado é quanto a importância de uma intervenção precoce na educação:

No entanto, outra coisa que pode ser feito para melhor educar os alunos com problemas de aprendizagem envolve o processo crítico de identificação precoce e intervenção. Todos nós percebemos que os problemas de aprendizagem não se desenvolvem de repente ou por capricho. Muitas crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem têm longas e consistentes histórias que documentam vários tipos de dificuldades de aprendizagem na escola. A pesquisa mostra que existe uma correlação positiva entre a idade em que ocorre a intervenção e o nível de sucesso que pode ser esperado como resultado da intervenção. Esta correlação sugere que é

---

<sup>1</sup> "Of the more than 39 million young people enrolled in public schools, over 10%, or 4.373.000, are eligible for special education services under federal and/or state law. Another 10% to 20% of the children and youth in our nation's schools are not handicapped, but they do have mild or moderate learning and behavior difficulties which interfere with their educational progress. These students are commonly described as "slow learners," students who exhibit social, conduct, and behavior difficulties; possess low self-esteem; or have problems in understanding or using language. It is therefore estimated that some 20% to 30% of the school-aged population, or at least 7,800,000 students, are having difficulty progressing in our public schools. Of these, in addition to handicapped students, over 5.000,000 children receive services through special programs serving the educationally and linguistically disadvantaged. The numbers alone argue for new strategies to increase the educational success of these students. If allowed to fail in large numbers, these children, as adults, will represent an enormous pool of unused, marginally productive manpower" (WILL; 1986, p.413).

nas primeiras séries do do ensino elementar que a intervenção organizada e sistemática pode melhor preparar as crianças para a estrutura mais formal e exigente das séries posteriores (1986, p. 414)<sup>2</sup>

É nessa conjuntura que o movimento chamado *Regular Education Initiative* (REI) surge em 1986, defendido pela Secretária de Estado para a Educação Especial, Madeleine Will, que preconizava a adaptação da classe regular de maneira que fosse possível a aprendizagem do aluno no espaço comum de aprendizagem, havendo, “assim, uma co-responsabilidade por parte dos serviços de educação especial e do ensino regular no sentido de ambos responderem eficazmente às necessidades educativas especiais do aluno” (CORREIA, 2013, p. 8).

O outro movimento que emerge nos Estados Unidos da América em prol da educação de pessoas com deficiência na escola comum é o *Full Inclusion* (Educação Total) que entende que a inserção do aluno com deficiência na escola regular deve ser mais desafiadora, ou seja, que sua prática consiga chegar na raiz da questão, referindo-se àquelas pessoas que ficaram à margem do processo de integração. Mendes afirma que a política estabelecida por este movimento seria a que privilegiaria todas as pessoas, sem deixar ninguém de fora. Em suas palavras,

no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos. Tal proposta surgiu no âmbito dos que defendiam os direitos dos indivíduos com graus mais severos de limitação intelectual, que foi a clientela para a qual os modelos de integração escolar foram mais prejudiciais, dado que eles continuavam vivenciando experiências segregadoras no processo educacional, e sendo excluídos das classes comuns e das escolas regulares. Muito da argumentação para a inclusão total foi impelida pela confiança no direito cível contra a segregação de estudantes com base em suas deficiências, um tema que estava tendo reflexo em várias decisões importantes em

---

<sup>2</sup> “Yet another thing that can be done to better educate students with learning problems involves the critical process of early identification and intervention. We all realize that learning problems do not develop suddenly or capriciously. Many children and youth with learning disabilities have long and consistent histories which document various kinds of learning difficulties in school. Research shows there is a positive correlation between the age at which intervention occurs and the level of success which can be expected as a result of the intervention. This correlation suggests that it is at the early elementary school level that organized and systematic intervention might best prepare children for the more formal and demanding structure of later grades” (1986 p. 414).

processos judiciais cujos julgamentos acabavam favorecendo práticas de colocação inclusiva (2006, p. 393).

Como demonstra Mendes (2006), os movimentos *Regular Education Initiative* e *Full Inclusion* apresentavam pontos em comum, a saber, a fusão dos sistemas de ensino regular e especial; a defesa da necessidade de mudança da escola regular além da intervenção direta no aluno; a defesa de um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Os pontos que os diferenciavam seriam a população a ser atendida. Enquanto que no movimento *Regular Education Initiative*, os alunos atendidos na classe regular seriam aqueles com limitações leves ou moderadas; no *Full Inclusion*, a defesa era em prol dos direitos das pessoas deficientes mais severas.

Uma nova concepção, a Inclusão, emerge entre as pessoas preocupadas com a educação de crianças e jovens que estão à margem do sistema regular de ensino, a proposta integracionista já não respondia aos anseios para uma melhoria na qualidade de educação para todos. Este novo entendimento tem como princípio não deixar ninguém de fora do ensino regular, assim, desde o começo, a criança freqüentará a classe comum, devendo a escola buscar soluções apropriadas para responder as necessidades específicas de cada aluno sem haver segregação. A metáfora do caleidoscópio é utilizada para explicar a filosofia da inclusão, uma vez que este precisa de todas as suas peças para que seu desenho tenha sentido, desta maneira, todos os alunos indistintamente devem fazer parte da estrutura da escola para que ela funcione na sua totalidade, pois, assim como as demais crianças, as consideradas diferentes são partes indispensáveis para a riqueza do ambiente de aprendizagem. Na França, a noção de inclusão, segundo Plaisance (2007, 2013), refere-se mais frequentemente a idéia de incluir um elemento numa unidade. Para ele, "a utilização do termo 'inclusão' como referência a pessoas e grupos sociais, tal como na expressão 'escola inclusiva', é, portanto, uma inovação francesa recente e ainda raramente utilizada. Igualmente, expressões tais como 'educação inclusiva' e 'sociedade inclusiva' são completamente novos" (Plaisance, 2014, p.20). Conforme Plaisance; Belmont; Vérilon; Schneider, o termo inclusão possui diversas interpretações em diferentes países:

Uma das dificuldades neste debate reside no fato de que esta expressão [inclusão], assim como a integração que não tem exatamente o mesmo significado em diferentes países e às vezes a expressão é utilizada em vários sentidos. O termo inclusão e educação inclusiva às vezes identificam-se, na França, a práticas de acolhimento que se limitam a colocar alunos com deficiência em escolas regulares, sem reflexão sobre as condições necessárias para esse acolhimento. Na Inglaterra, é mais o termo integração que designa esta simples presença física, enquanto que o termo inclusão implica no pleno e total pertencimento à comunidade escolar. Na Itália, a integração ainda é comumente utilizada, enquanto a política de educação coloca-se resolutamente na perspectiva do que é chamado de escola inclusiva. Além disso, em países que adotaram a terminologia de inclusão, como a Inglaterra, algumas das práticas, no entanto, ainda continuam a remeter ao conceito de integração (2007, p. 159-160)<sup>3</sup>.

Plaisance ressalta também que, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, a palavra inclusão é amplamente utilizada. No Brasil, desde os anos oitenta, a expressão inclusão tem sido usada e o termo integração passou a ser considerado ultrapassado. Já na França, é mais comum utilizar a expressão “escola para todos”.

A literatura sobre o assunto tem mostrado que os conceitos de inclusão têm sua origem em organizações internacionais (Mendes, 2006; Plaisance, 2014; Göransson, 2014), sendo que estas são vistas como atores importantes na história da educação inclusiva em termos mundiais e que, por sua vez, legitimam a importância na mudança do paradigma educacional vigente desaprovando qualquer tipo de exclusão.

Este movimento receberia um impulso decisivo, sobretudo numa perspectiva internacional, a partir da conferência de Jontiem, Tailândia, em 1990, centrada na idéia nuclear de EDUCAÇÃO PARA TODOS e, fundamentalmente, após a realização da Conferência de Salamanca – *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, 1994, em que se definiu como princípio estratégico a educação inclusiva, entendendo-se que a evolução dos Sistemas Educativos,

---

<sup>3</sup> “Une des difficultés dans ce débat réside dans le fait que cette expression, ainsi que celle d’intégration n’ont pas exactement la même signification dans les différents pays et que chacune d’elle est même parfois utilisée dans plusieurs acceptions. Le terme d’inclusion et celui d’éducation inclusive sont parfois assimilés, en France, à des pratiques d’accueil qui se limiteraient à placer des élèves handicapés en milieu ordinaire, sans aucune réflexion sur les conditions nécessaires à cet accueil. En Angleterre, c’est plutôt sous le terme d’intégration que l’on désigne cette seule présence physique, alors que le terme d’inclusion implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire. En Italie, intégration est encore couramment utilisé, alors que la politique éducative se place résolument dans la perspective de ce qu’on appelle ailleurs école inclusive. De plus, dans des pays qui ont adopté la terminologie de l’inclusion, comme l’Angleterre, certaines des pratiques continuent pourtant à relever de l’intégration” (2007, p.159-160).

designadamente no que concerne à resposta educativa a necessidades individuais de crianças ou jovens, se caracterizaria pela clara assunção do desenvolvimento de organizações escolares inclusivas, isto é, destinadas à totalidade dos indivíduos (MORGADO, 2010, p. 75).

O movimento que impulsionou o surgimento da inclusão formou-se juntamente com um desejo mundial pela melhoria da qualidade da educação para todos, “nasceu e cresceu com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de sistemas educacionais, criar escolas que possam responder a todas as crianças e combater a exclusão” (AINSCOW; FERREIRA, 2003, p. 104).

Para melhor compreensão das diferenças conceituais, Hinz (apud Plaisance, 2014) organiza um quadro contendo, de maneira resumida e didática, as diferenças entre as práticas educativas de integração e de inclusão:

#### **Quadro 2 - Caracterização das Práticas Integrativa e Inclusiva**

<b>Prática Integrativa</b>	<b>Prática Inclusiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inserção da criança com necessidades especiais na escola regular</li> <li>▪ Sistema diferenciador dependendo da categoria de NEE</li> <li>▪ Teoria –dos-dois-grupos (deficiente – não deficiente; com ou sem necessidades especiais)</li> <li>▪ Admissão das crianças com NEE</li> <li>▪ Abordagem teórica centrada no indivíduo</li> <li>▪ Recursos para as crianças diagnosticadas</li> <li>▪ Apoio especial para as crianças com NEE</li> <li>▪ Um curriculum individual para a criança com NEE</li> <li>▪ Projetos individuais para as crianças com NEE</li> <li>▪ Professor especializado para apoiar as crianças com NEE</li> <li>▪ Influência da educação especial nos métodos da escola regular</li> <li>▪ Controlada por especialistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Viver e aprender juntos (todas as crianças na escola regular)</li> <li>▪ Sistema inclusivo para todos</li> <li>▪ Teoria dos grupos heterogêneos (diferentes minorias e majorias)</li> <li>▪ Mudança na ideia de escola</li> <li>▪ Consideração de todos os níveis (emocional, social, educacional)</li> <li>▪ Recursos para toda a escola</li> <li>▪ Aprendizagem comum e individual</li> <li>▪ Um curriculum individual para todas as crianças</li> <li>▪ Reflexão e planificação comum de todos os participantes</li> <li>▪ Professor especializado a apoiar os professores, salas e escolas</li> <li>▪ Mudança de todas as práticas educacionais (práticas do regular e do especial)</li> <li>▪ Trabalho de equipe</li> </ul>

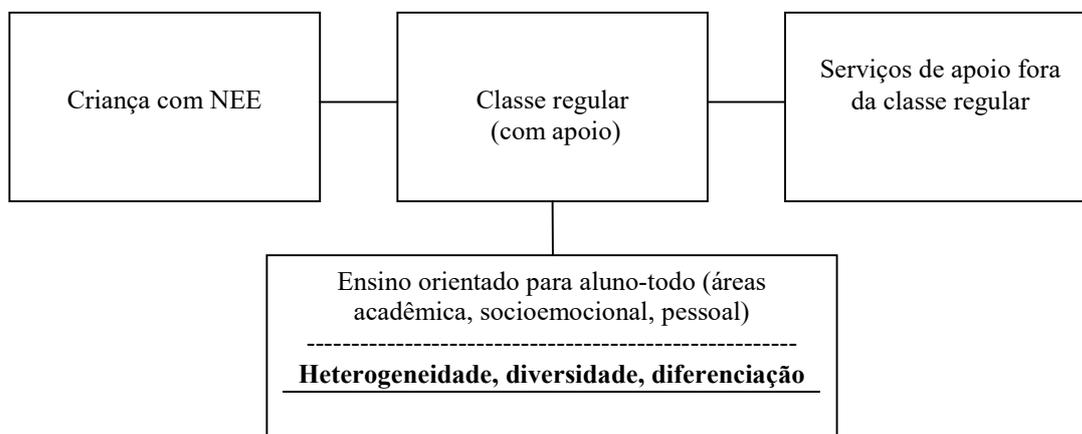
(CF. Hinz 2002, p.359, tradução de C.Schneider apud: PLAISANCE; 2014, P.20-21)

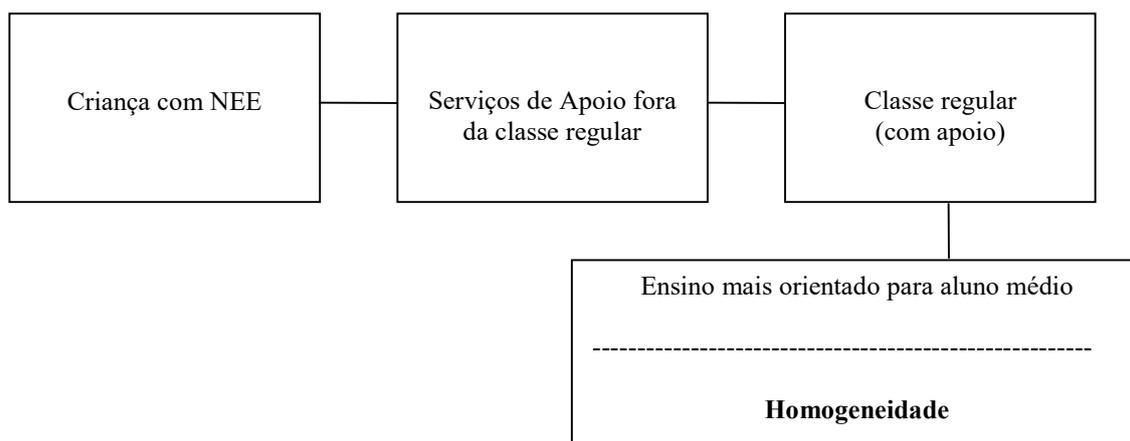
Fazendo um balanço sobre o que se apresenta, até aqui, a respeito dos conceitos de integração e de inclusão, pode-se concordar com Correia que afirma que serem estes (integração e inclusão) modelos opostos, pois,

se, por um lado, a integração dá, na maioria dos casos, relevância a apoios educativos diretos para alunos com NEE fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indirectos, dentro da sala de aula, e só em casos excepcionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe regular (CORREIA, 2013, p. 25).

Analisando a figura a seguir, que é proposta por este mesmo pesquisador, pode-se dizer que no, modelo inclusivo, o aluno é visto de forma global, considerando o seu desenvolvimento nos níveis acadêmico, socioemocional e pessoal, e baseia-se em suas características e necessidades; enquanto que, no modelo integrativo, o aluno parece receber quase sempre serviços de apoio fora da classe regular e de forma mais direta. Em suma, para Correia (2013), no ensino inclusivo, a heterogeneidade e a diversidade fazem parte do processo de aprendizagem e, no modelo integrador, o ensino parece estar mais dirigido para o aluno médio, isto é, para aqueles que pouco se distanciam do padrão de normalidade e aos demais para receberem atendimento fora da sala de aula.

**Figura 1 - Modelo para a Inclusão**



**Figura 2 - Modelo para a Integração**

**Fonte:** Modelos adotados pela inclusão e pela integração (Correia, 2013, p. 25).

A filosofia da Inclusão defende um modelo de educação que reconhece que todos os alunos, indistintamente, devem ser recebidos na escola regular, em um ambiente acolhedor, que é capaz de se preocupar com as várias maneiras que cada criança aprende e otimizar essa heterogeneidade como uma ferramenta propícia para o exercício do conhecimento. Kron, tratando sobre grupos heterogêneos, ressalta o quê um bom trabalho pedagógico significa:

de uma forma geral, o mesmo que bom trabalho pedagógico que, ao proporcionar oportunidades de aprendizagem lúdicas ou atividades orientadas, tenha em consideração a diversidade das crianças. Isso significa oferecer oportunidades pedagógicas organizadas para meninos e meninas em que estes sejam capazes de explorar o mundo de acordo com seu nível de aprendizagem individual, o seu ritmo e a sua maneira. Propor atividades interessantes e estimulantes a grupos heterogêneos no Kindergarten ou na pré-escola constitui uma excelente oportunidade para as crianças desenvolverem a sua própria compreensão das pessoas (2014, p. 27-28).

O conceito de inclusão perpassa pela idéia de uma escola que promove o desenvolvimento de todos os alunos com ou sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo de responsabilidade da escola regular potencializar estratégias que sejam capazes de apoiar diferentes necessidades educacionais dos alunos. Com base neste entendimento a educação especial é

compreendida como um sistema de apoios que possa atender as necessidades individuais dos alunos que dele precisam. (CORREIA; 2013, MORGADO; 2010). Para Correia,

Portanto, o especial no termo educação especial refere-se, apenas e só, a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao se dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE, recursos esses que, de uma forma **interdisciplinar**, irão permitir desenhar um ensino cuidadosamente planejado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desse aluno. Desta forma, a educação especial não é, ao contrário do que é habitual ler-se e ouvir-se nos meios acadêmicos e nas escolas, uma educação paralela ao ensino regular. Ensino especial, como muitos erradamente continuam a querer chamar-lhe. É, como já o disse, um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE (2013, p. 19).

Nesta perspectiva, Correia (2013) acrescenta que a educação especial e a inclusão devem trabalhar em cooperação, caminhando lado a lado para proporcionar uma aprendizagem que seja capaz de conduzir a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente além de garantir os direitos dos alunos com NEE.

O movimento da inclusão, contrapondo-se ao movimento de integração, questiona a escola por não propiciar respostas educativas para todos os alunos ali matriculados e passa a pressionar para que as condições adequadas de aprendizagem para os alunos com deficiência sejam constituídas nas escolas regulares. Neste sentido, segundo Correia; a educação especial “passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de freqüentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas capacidades e necessidades” (2013, p.16). Correia considera um conjunto de princípios que são a base do conceito de educação inclusiva. São eles:

- todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, independentemente da sua raça, condição lingüística ou econômica, sexo, orientação sexual, idade, capacidade de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;
- todos os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;

- todos os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;
- todos os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano (2013, p. 16).

Pode-se dizer que há dúvidas a respeito da eficácia do ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais em ambientes inclusivos. Em contrapartida, existem estudos que ressaltam a positividade de se educar crianças em locais inclusivos que valorizam a diversidade humana. Os resultados demonstram benefícios aos alunos com NEE:

A análise desses estudos numa síntese em que se identificam cinco aspectos positivos: 1) decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos; 2) crescimento em termos sociais, à medida que os alunos aprendem o que é tolerância e aceitação; 3) melhoria em termos de autoconceito; 4) desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspectos morais e éticos; 5) desenvolvimento de relações de amizade calorosa entre alunos com e sem deficiências (STAUB e PECK, 1995 apud KRONBERG, 2010, p. 45).

Em seu texto "Os Desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas", Morgado traz exemplos de pesquisas que evidenciaram potenciais benefícios para os alunos com NEE, para os pares dos alunos com NEE e para os professores e técnicos. A seguir são destacadas algumas experiências levantadas por este autor:

Neste âmbito, merece especial referência o estudo de Rea (1997), citado por Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams (2000), que comparou um significativo volume de dados relativos ao rendimento acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar escolas com programas inclusivos com alunos com características semelhantes a frequentar programas educativos de natureza não integrada. Os dois grupos eram semelhantes em idade, gênero, origem étnica, estatuto socioeconômico, nível

intelectual, experiência em programas de educação especial nos dois modelos e nível de escolarização familiar. Os alunos a freqüentar programas inclusivos atingiram maiores níveis de escolaridade, resultados mais elevados em testes padronizados, menor absentismo e menos problemas ao nível do comportamento e disciplina.

Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação (Rea, 1997, cit. por Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams, 2000; Sapon-Shevin et al.,1998; Stevens e Slavin, 1995; Walther-Thomas, 1997a)

A experiência de cooperação proporcionada por programas de educação inclusiva, para além do desenvolvimento de competências, torna também os professores e técnicos envolvidos mais confiantes nas suas capacidades de intervenção (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman e Schattman, 1993). O envolvimento em programas de educação inclusiva, bem estruturados e com os recursos adequados, promove nos professores de ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Giangreco et al.,1993) (2010, p. 76,77).

Pode-se ainda ressaltar, consoante Kronberg (2010), que professores e pais relatam o fato de que muitas competências que se tornam necessárias para toda a vida são melhores aprendidas em ambientes menos restritivos, como as classes regulares. Depara-se, por vezes, com situações adversas na prática da educação inclusiva. Isto é verificado quando “decorrem da formação insuficiente de muitos profissionais envolvidos, de critérios de organização de turmas que levam a uma excessiva concentração de alunos com diferentes tipos de problemas e dificuldades, de falta de recursos de qualidade ao nível dos apoios, etc”. (Walther-Thomas; Korinek; McLaughlin, 2000, apud MORGADO; 2010, p. 78) e não pelos princípios que embasam a inclusão. Um programa inclusivo de qualidade sustentável deve considerar as variáveis acima descritas, mas também todo um contexto social, cultural, econômico e político que fazem parte do eco-sistema de aprendizagem aonde uma determinada escola se encontra com uma comunidade particular.

Uma escola preocupada em implementar uma filosofia inclusiva com sucesso deverá criar locais que apóiem todos os alunos, o que requer empenho, planejamento, colaboração e cooperação de todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, inclusive os pais, e constante vigilância para que os princípios da inclusão e a prática educativa caminhem juntos. Uma escola com princípios democráticos defende o conceito da educação inclusiva,

da criação de uma escola para todos, que seja capaz de adaptar o ensino, que apóie os professores, que a aprendizagem seja interativa e que todos se sintam aceitos e pertencentes como membros da comunidade escolar. De forma que, conforme Gonzalész, “a educação inclusiva respeita o equilíbrio entre as necessidades acadêmicas e sociais dos alunos com NEE, tendo em conta os problemas na sua aprendizagem, devido a condição físicas, mentais ou emocionais” (2010, p.65). O sentimento de pertença é algo que vai além da presença física de alguém no num ambiente “natural” de convívio social, como descreve Rodrigues:

Interessa, pois, reflectir sobre o que é, em termos curriculares, psicológicos e sociais, estar incluído na escola. Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (2003, p. 95).

Uma escola com princípios inclusivos que recomenda o acolhimento de todos os alunos refuta a segregação e sustenta-se no compromisso de que a educação é um direito do cidadão de uma democracia, portanto uma educação que se propõe inclusiva engaja-se na missão de educar todos os alunos em um único sistema, sem negligenciar um ensino de qualidade e adequado as necessidades dos alunos além de propiciar apoio para aperfeiçoar as capacidades destes e suporte para os professores, pois, de acordo com Rodrigues (2003), a escola inclusiva foi criada em uma sociedade não inclusiva e por isto os valores defendidos no interior desta escola acabam por não refletirem na sociedade, por isto, este autor, defende a expressão educação inclusiva em contrapartida a escola inclusiva, considerando que a escola não deve se isolar criando situações utópicas.

O foco da educação inclusiva estaria na “importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz” (RODRIGUES; 2003 p.91). Este pesquisador apresenta como um dos dilemas da escola torná-la inclusiva em uma sociedade excludente, e se assim se faz necessário (ser uma escola inclusiva) é porque na sua origem não o fez:

A escola emergiu, então, ainda mais na primeira linha do combate à exclusão por se ter aprendido que era mais eficaz (e mais econômico) investir na prevenção da exclusão social em lugar de investir na terapêutica. Talvez, por este conjunto de

razões, foram as políticas educativas tão céleres em acolher o conceito de educação inclusiva (RODRIGUES, 2003, p. 92).

Reconhecendo a veracidade do que o autor desvenda, seria possível uma educação inclusiva? Como implementá-la com qualidade na escola? Primeiramente, não devemos tomar a inclusão como uma prática simplista, despida de complexidade e coerência teórica; ao contrário, ela requer uma reviravolta na escola tradicional, uma mudança de paradigma aonde o currículo não será único e o aluno não é padrão. É uma proposta ousada, mas rica para todos que dele aceitarem o desafio. Assim, o exemplo descrito por Rodrigues, logo a seguir, é esclarecedor, pois a inclusão não é um caminho mais curto para desviar dos percalços que encontraremos na sua jornada:

Um colega, tendo ido numa missão de uma organização internacional a um país africano, disse-me, entusiasmado, quando regressou a Portugal: Lá é que eu vi o que é uma verdadeira escola inclusiva: uma escola paupérrima, a funcionar debaixo de uma árvore, quase sem livros, mas em que todas as crianças estavam incluídas e participantes na mesma e única escola'. Eu, nesta altura, interroguei-me: 'É este o paradigma da escola inclusiva? Será esta a solução para uma escola europeia com quase 200 anos de debates, de métodos, recursos e idéias? Que qualidade pode esta escola proporcionar? Incluir é democratizar carências?' (2003, p. 100).

Uma educação inclusiva de qualidade, previamente, considera o contexto heterogêneo da sala de aula, estabelece como propósito que cada aluno alcance seu melhor desempenho, proporciona ao grupo apoios diferenciados, reconhece o ritmo, o nível de aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno.

A partir destas considerações, podem-se apresentar enfoques que respaldam a proposta de uma educação inclusiva, fundamentada em sugestões de alguns pesquisadores da área. Neste sentido, conforme Ainscow (2009), a escola enfrenta muitos desafios e um dos maiores em todo o mundo é o da inclusão. É neste cenário que a educação inclusiva se mostra como possibilidade de mudança. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre Necessidades Educativas Especiais apoiou a concepção de inclusão que defende as escolas regulares inclusivas, devendo elas se ajustarem a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. "O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as

educar as todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (1994, p. 6-7).

Cada vez mais a inclusão é compreendida dentro de uma visão mais abrangente, em que seu objetivo transcende a idéia do atendimento de crianças e jovens com deficiência na escola regular e engloba o conceito da eliminação de qualquer forma de exclusão, seja ela de origem racial, social, de gênero, religiosa etc. Assim, “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (AINSCOW, 2009, p. 11-12).

Quanto à definição de inclusão, a pesquisadora inglesa ressalta que existem várias formas de se definir esta idéia, havendo diferentes perspectivas em diferentes países (AINSCOW, 2009). A referida pesquisadora realizou um estudo em 2006, juntamente com outros investigadores, em que é sugerida uma tipologia de cinco formas de conceituar inclusão: 1. Inclusão Referente à Deficiência e a Necessidade de Educação Especial; 2. Inclusão Como Resposta as Exclusões Disciplinares; 3. Inclusão que Diz Respeito a Todos os Grupos Vulneráveis à Exclusão; 4. Inclusão como Forma de Promover Escola para Todos; 5. Inclusão como Educação para Todos (2009, p. 15-18).

Desta maneira, para Correia (2013), a inclusão defende a inserção do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular sempre que possível, preservando o seu direito de serem respeitadas suas características individuais e necessidades específicas. É um princípio flexível, o que permite ao aluno participar da classe regular e receber todos os serviços educacionais adequados, com um apoio apropriado, porém, caso esta não seja a melhor forma de atendê-lo em tempo inteiro, poder-se-á complementar sua educação com serviços suplementares. Portanto, para este autor, o conceito de inclusão é a

inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve receber os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (de docentes especializados, de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades” (Correia, 1997). O conceito de inclusão deve compreender, portanto, um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades dos alunos com NEE, provendo-lhes uma educação apropriada que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, socioemocional e pessoal. A inclusão exige, assim, a reestruturação da escola e do currículo de forma a permitir

aos alunos com NEE uma aprendizagem em conjunto (CORREIA, 2013, p. 21-22).

Portanto, para Correia, o conceito de inclusão apresenta uma filosofia que se baseia em um conjunto de princípios relativos ao processo de educação dos alunos com NEE, que estão a seguir relacionados:

- todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, independentemente da sua raça, condição lingüística ou econômica, sexo, orientação sexual, idade, capacidade de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;
- todos os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- todos os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzem em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;
- todos os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- todos os alunos, designadamente os alunos com NEE, devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano (2013, p. 16).

A filosofia da inclusão traz vantagens para todos aqueles envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos, transformando-se “num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designada e principalmente para os alunos com NEE” (CORREIA, 2013, p. 22). Apoiando-se na análise de Correia, a filosofia inclusiva beneficia os alunos com NEE para além do direito de aprender junto com os seus pares sem NEE:

o que lhes proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas, ela pretende retirar-lhe, também, o estigma da “deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspectos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas (2013, p. 24).

A educação inclusiva favorece também os alunos sem NEE, permitindo-lhes reconhecer as diferenças inerentes ao ser humano e a valorização do respeito e aceitação das mesmas, “desta forma, eles aprendem que cada um

de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros” (CORREIA, 2013, p. 24).

Quanto à escola, a filosofia inclusiva contribui para que ela se torne uma comunidade de apoio, sendo um espaço em que todos os alunos se sintam acolhidos, valorizados e apoiados conforme suas peculiaridades. Para que de fato isto aconteça é necessário que:

se crie uma genuína cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade (CORREIA, 2013, p. 24).

Maria Tereza Mantoan assevera que a inclusão subtende que todos os alunos, indistintamente, devem frequentar o ensino regular prevendo sua inserção escolar de forma radical, completa e sistemática e seu lema é o de não deixar ninguém de fora do ensino regular desde o começo. Para esta autora,

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos (2015, p. 28).

Ainda segundo esta pesquisadora, as escolas inclusivas devem ser organizadas de forma a considerar as necessidades de todos os alunos, devendo atendê-los sem discriminação e sem exclusão (MANTOAN, 2015).

### 1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Nessa seção iremos ressaltar os principais documentos do Brasil que versam e garantem a inclusão ao longo da história mais atual. Destacaremos as primeiras instituições do que seriam as iniciativas iniciais relativas aos cuidados com as pessoas deficientes no Brasil.

As fundações do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos Mudos (1857) no Brasil, criadas por iniciativa do Governo Imperial no

Rio de Janeiro, que hoje correspondem respectivamente ao Instituto Benjamim Constant e ao Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, demonstram a inspiração inicial francesa na ação pública do Brasil por meio dos passos seguidos pelos institutos franceses. Contudo, enquanto que na França os institutos tornaram-se oficinas de trabalho, no Brasil seus congêneres limitaram-se a servir de asilos para as pessoas consideradas inválidas.

Na história mais recente do Brasil, sobre as legislações que regulamentam a educação, podemos ressaltar as duas Leis de Diretrizes e Bases que antecederam a LDB de 1996. A primeira, a de nº 4.024, de dezembro de 1961, época em que o país vivia o nacional-desenvolvimento, preocupou-se com o conhecimento generalista, o qual daria ao educando uma formação mais abrangente. Nessa Lei, constam dois artigos referentes à Educação do Excepcional (presente no título X): “Artigo 88º - A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade” (BRASIL, 1961). Esse artigo não apresenta de forma clara o que significa o atendimento dos excepcionais nos mesmos serviços educacionais oferecidos aos alunos normais, pois o texto abre margem à interpretação de que, segundo Carvalho (1997, p. 65) “quando não for possível à educação de excepcionais enquadrar-se no sistema geral de educação, que ela constitua um subsistema especial de educação, à margem do sistema geral e independente dos demais níveis educativos”. Ainda o artigo 89º da Lei 4.024 afirma que “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções” (BRASIL, 1961).

No início da década de 1970, sob regime militar, a economia brasileira se internacionalizava e o interesse volta-se para a profissionalização do jovem. Assim, a prioridade e o principal objetivo do ensino passam a ser o de especializar o educando e prepará-lo para o mercado de trabalho. Nesse sentido, publica-se a LDB nº 5.692/ 71, em 11 de agosto de 1971. Com referência aos alunos deficientes, essa Lei não sugere nenhuma modificação em relação à anterior, conforme lemos em seu artigo 9º:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber

tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Como podemos observar, não foram muitos os progressos em relação à Lei nº 4.024/61. No texto da Lei de 1971, nada consta sobre os indivíduos que apresentam condutas típicas, e os cegos e surdos foram enquadrados na categoria de deficientes físicos. Houve grande controvérsia quanto aos alunos com atraso na série em consequência da idade: eles deveriam receber tratamento especial juntamente com alunos deficientes.

A vigente Lei nº 9.394, de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem como características a flexibilidade e algumas inovações, e seu Capítulo V trata da Educação Especial, com ênfase no AEE (atendimento educacional especializado) a ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme a Lei, o atendimento deverá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível, devido as suas condições específicas, a integração das pessoas com NEE nas classes comuns de ensino regular. O sistema de ensino prevê currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades. Há referências ainda à terminalidade específica, Educação Especial para o trabalho, acesso igualitário e benefícios sociais complementares. A partir desse diploma legal, as deficiências passaram a ser chamadas de “necessidades especiais”.

A expectativa das pessoas envolvidas com indivíduos deficientes torna-se mais próxima de se realizar quando consideramos o que determina essa Lei, que regulamenta a oferta do ensino básico, do qual faz parte a Educação Especial. Para percebermos as diferenças entre a atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/ 96 em relação à anterior, Lei nº 5.692/ 71, observamos os registros de Souza e Silva:

Em síntese, insere-se na nova LDB:

- Desenvolver currículos, métodos e técnicas e materiais didáticos para alunos com necessidades especiais, incluindo-se aí, também, os superdotados;
- Atender, nas classes regulares, os alunos da educação especial;
- Criação de classes especiais, somente quando não for possível a integração desses alunos às classes comuns do ensino regular;
- Promover especialização adequada aos professores de classes especiais e de classes regulares que atenderão, também, alunos com necessidades especiais;

- A educação especial deve cuidar, também, das crianças da faixa do zero aos seis anos;
- Estender a esses alunos todos os benefícios sociais suplementares, adotados para os alunos do ensino regular (SOUZA; SILVA, 1997, p. 95-96).

A Lei nº 9.394/ 96 certamente significou um avanço importante na proposição de melhorias no quadro geral da Educação Especial, principalmente por recomendar o atendimento de sua clientela na rede regular de ensino, com todos os benefícios que esse nível de ensino pode oferecer. O que nos pareceu extremamente oportuna é sua extensão ao período que se reporta à Educação Infantil, ou seja, aos Centros de Educação Infantil. Souza e Pietro tecem alguns comentários a respeito da LDB de 1996:

A criação de serviços de apoio especializado para atender aos alunos com necessidades especiais, cuja implantação poderá auxiliar seu atendimento no ensino comum, pois, sabendo-se que as necessidades são especiais é preciso dispor de outros recursos, além dos disponíveis em situações comuns de ensino.

Embora o atendimento integrado as classes comuns do ensino regular, essa lei prevê a manutenção das classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitam em complementação ou substituição ao atendimento educacional nas classes comuns.

A oferta de educação especial deve-se dar desde a faixa etária de zero a seis anos, com vistas a garantir o acesso e a permanência dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na escola. Além disso, há que se prever que os sistemas de ensino conjuguem seus esforços, incentivando e garantindo a manutenção e expansão da educação infantil, bem como, as condições adequadas para que creches e pré-escolas atendam alunos com necessidades educacionais especiais (SOUZA; PIETRO, 2002, p. 130).

Se tratando da nossa lei maior, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é a primeira constituição nacional que declara, de forma explícita, o direito ao atendimento educacional dos deficientes na rede regular de ensino. Constam ali, precisamente, os fundamentos da educação no Brasil e a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças deficientes:

Art. 208

III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo;

V. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

(...)

Art.227

II. § 1º Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como, de integração mediante o treinamento para o trabalho, a convivência e a facilitação do acesso aos bens e a serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988).

Na legislação ordinária brasileira, a Lei nº. 7853/89, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), procurando assegurar o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais:

Artigo 2º Ao poder Público e seus órgãos cabe assegurar as pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo a infância e à maternidade e de outras que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal e econômico (BRASIL/CORDE, 1989).

Ao interpretarem a Lei Federal nº 7853/89, Shimazaki e Mori (2012, p. 36) asseveram que esta “reafirma a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial em escolas públicas e no artigo 8º criminaliza o preconceito referente à discriminação da pessoa com deficiência no que tange ao acesso e a permanência na escola”.

A Lei nº. 853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1999), em seu capítulo IV, artigo 54, inciso III, determina o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" e o artigo 2º, em seu § 1º, estabelece que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”, e no artigo 5º consta que:

nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1999).

Em outro documento, o da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, MEC, 1994), também estabelecido anteriormente à LDB nº 9.394/96, podemos verificar que a Educação Especial segue os princípios gerais da educação, qual seja, o pleno desenvolvimento das potencialidades das pessoas que necessitam de Educação Especial através de uma educação global direcionada ao exercício da cidadania. Com base nesse objetivo geral, citamos alguns objetivos específicos da Política Nacional de Educação Especial que parecem ser os mais importantes por respaldarem a integração da criança com necessidades educativas especiais no âmbito do ensino regular:

- Desenvolvimento das potencialidades dos alunos;
- Integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade;
- Acesso e ingresso no sistema educacional, tão logo seja identificado a necessidade de estimulação essencial;
- Frequência à escola em todo o fluxo de escolarização, respeitados os ritmos próprios do aluno;
- Ingresso do aluno portador de deficiência e de condutas típicas em turmas de ensino regular, sempre que possível;
- Organização de ambiente educacional o menos restrito possível;
- Atendimento obrigatório em estimulação essencial, de forma a prevenir o agravante das condições de crianças de 0 a 3 anos e a estimular o desenvolvimento de suas potencialidades;
- Atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, no que se refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente motivado e qualificado;
- Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino (BRASIL/MEC, 1994, p. 49-51).

Posteriormente à LDB nº9.394/ 96, outros documentos foram emitidos com base na Constituição Federal de 1988, buscando a concretização dos objetivos propostos para a educação inclusiva.

Na sequência, discorreremos sobre os diplomas que compõem a legislação brasileira sobre o assunto.

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei 7853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção e dá outras providências.

A Portaria do MEC nº 1.679/ 99 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade à pessoa portadora de deficiência para instruir processos de

autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamentos de instituições.

A Lei nº 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida.

A Lei nº 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE é um documento que traça as diretrizes e metas para a educação em nosso país. O primeiro PNE foi elaborado em 1996, sendo sancionada a Lei nº 10.172, em 09 de janeiro de 2001, responsável pela sua aprovação, para vigorar de 2001 a 2010. Na acepção de Garcia (2013, p. 102), o PNE “foi considerado como um grande avanço a ser desenvolvido na década a 'criação de uma escola inclusiva' baseada na formação de recursos humanos”. Ainda sobre o PNE, a autora acrescenta que

A preocupação com o atendimento aos 'educandos especiais' nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/ formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país (GARCIA, 2013, p. 102).

O Plano Nacional de Educação (PNE; 2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 é um instrumento de planejamento que orienta as políticas públicas da educação. No texto desse documento está definido os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis (infantil, básico e superior). A meta 1 refere-se a Educação Infantil e a meta 4 ao atendimento aos alunos com deficiência:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL; 2014, p.49).

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação

básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL; 2014, p.55).

O PNE (2014-2024), prevê em suas metas 1 e 4, respectivamente, a universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos, e com relação à Educação Especial, propõe a universalização para a população de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação), do acesso à educação básica e ao atendimento especializado, tendo por referência a educação inclusiva.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aprovadas em 3 de julho de 2001, estão presentes no Parecer nº17/2001 (CNE/CEB). Esse diploma legal, conforme Garcia (2013, p.104), “pode ser considerado como primeiro movimento que contribui para compreensão da política de Educação Especial nos últimos anos”. Esse texto da Lei atende às “Preferências para a Educação Especial”, que são:

- 1 - Implantar a educação especial em todas as etapas da educação básica;
- 2 - Prover a rede pública dos meios necessários e suficientes para essa modalidade;
- 3 - Estabelecer políticas efetivas e adequadas à implantação da educação especial;
- 4 - Orientar acerca de flexibilizações/ adaptações dos currículos escolares;
- 5 - Orientar acerca da avaliação pedagógica e do fluxo escolar de alunos com necessidades especiais;
- 6 - Estabelecer ações conjuntas com as instituições de educação superior para a formação adequada de professores;
- 7 - Prever condições para o atendimento extraordinário em classes especiais ou em escolas especiais;
- 8 - Fazer cumprir o Decreto Federal nº 2.208/97, no tocante à educação profissional de alunos com necessidades especiais [ posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/ CEB nº 16/ 99 e a Resolução CNE/ CEB nº 4/ 99;
- 9 - Estabelecer normas para o atendimento aos superdotados e
- 10 - Atentar para a observância de todas as normas de educação especial (BRASIL, 2001).

Também são previstos dois temas. O primeiro reporta-se à organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais, e o segundo versa sobre a formação de

professores. Este último tema foi encaminhado à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/ CNE) para que fossem elaboradas as diretrizes para a formação de professores. Seus fundamentos são baseados nos seguintes diplomas legais:

- 1 – Constituição Federal, Título VIII, da ordem social;
- 2 – Lei nº 853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, e assegura o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;
- 3 – Lei nº 8069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- 4 – Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- 5 – Decreto nº 3.298/89, que regulamenta a Lei nº 7.853/89;
- 6 – Portaria MEC nº 1.679/99;
- 7 – Lei nº 10.098/00;
- 8 – Lei nº 1.0172/02, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
- 9 – Declaração Mundial de Educação para todos e Declaração de Salamanca;
- 10 – Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras.

No texto do MEC, intitulado 'Saberes e Práticas da Inclusão', a inclusão escolar requer a inserção de todos na rede regular de ensino, sem nenhuma distinção, sendo uma proposta que respeita a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Prevê sistemas educacionais planejados e organizados para acolherem a “diversidade dos alunos e ofereçam respostas às suas características e necessidades” (BRASIL, 2003, p. 23).

Esse documento aponta as dificuldades e limitações encontradas no sistema regular de ensino como os recursos humanos, pedagógicos e físicos em todo Brasil. O que é um grande desafio, visto que na legislação evidencia-se a opção pela inclusão escolar, não devendo esta ser penalizada em decorrência de dificuldades em sua prática, e o entendimento deve considerar a diversidade da população estudantil.

Para garantir a diversidade, conforme consta no documento anteriormente mencionado, devem ser previstos:

- 1) Elaboração da proposta pedagógica, baseada na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos;
- 2) Reconhecimento de todos os tipos de capacidades presentes na escola;
- 3) Sequências, conteúdos e adaptação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos;
- 4) Adoção de metodologias diversas e motivadoras;
- 5) Avaliação dos educandos em uma abordagem processual e emancipadora, em função de seu progresso e do que poderá vir a conquistar.

A Lei nº 10.845/2004 institui, no âmbito do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento), o programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência, buscando a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular.

Em setembro de 2004, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão publicou o documento 'O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular' "tendo como objetivo divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional" (Brasil, 2004, p.5), abordando fundamentalmente dois itens:

- a) informações referentes a aspectos jurídicos e educacionais;
- b) orientações pedagógicas que demonstram não só a viabilidade de se receber na mesma sala de aula todas as crianças e jovens, mas, o quanto qualquer escola, que adote esses princípios inclusivos, pode oferecer educação escolar com qualidade para alunos com e sem deficiência (BRASIL, 2004, p. 5).

Na primeira parte desse documento, em que é tratada a questão dos aspectos jurídicos, há a preocupação de demonstrar o constante nas principais leis sobre a deficiência e o direito à educação. Por exemplo, a Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso I, garante "a igualdade de condições e permanência na escola" e, em seu artigo 208, inciso V, explicita o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 2004).

Dessa forma, percebemos que a Constituição Federal de 1988 garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, não podendo esta excluir ninguém por razões de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência. Em seu artigo 208, inciso III, a Constituição utiliza o termo “preferencialmente”, e o documento da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão esclarece que “este advérbio se refere a atendimento educacional especializado, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência” (BRASIL, 1988, p. 8).

O atendimento educacional especializado deverá, preferencialmente, ser oferecido nas escolas comuns regulares. Esse tipo de atendimento refere-se principalmente aos instrumentos utilizados para eliminar barreiras entre a pessoa deficiente e o meio ambiente, como, por exemplo, Libras, código de Braille, recursos de informática, entre outros. Esse atendimento não substitui a escola comum e a sua importância é reconhecida pela Constituição Federal. O artigo 59, parágrafo 2º da LDB, dispõe que “o atendimento educacional especializado sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”, o que causou entendimento equivocado, dando a ideia de que é possível substituir o ensino regular pelo especial. O documento da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão esclarece que:

a interpretação a ser adotada deve considerar que esta substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei (BRASIL, 2004, p. 9).

Portanto, não é possível substituir o direito à educação regular pela Educação Especial. O que ocorre na LDB é o fato de utilizar o termo Educação Especial nos artigos 58 e seguintes em vez de Atendimento Educacional Especializado. Na Constituição Federal, esses dois termos não são sinônimos. Segundo o documento da Procuradoria dos Direitos dos Cidadãos,

assim, para não ser inconstitucional, a LDBEN ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseado no que a

Constituição inovou ao prever atendimento educacional especializado e não Educação Especial em capítulo destacado da Educação (BRASIL, 2004, p. 10).

Esse documento, que tem como principal fundamento a Constituição Federal de 1988, possibilita a implementação da política inclusiva, e apoiando-se na política do Ministério da Educação (MEC), determina a inclusão de todas as crianças deficientes na rede regular de ensino.

Em 2003, foi lançado um programa da Secretaria de Educação Especial cujo objetivo é garantir a inclusão de todos os alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O programa possui um documento orientador que recebe o título de Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Esse documento faz parte de um movimento que

compreende a educação como direito humano fundamental, base para uma sociedade justa, com ações voltadas para o acesso e permanência de todas as crianças na escola. Tem como objetivo mobilizar esforços para habilitar todas as escolas para o atendimento dos alunos na sua comunidade, especialmente aqueles que têm sido mais excluídos das oportunidades educativas (BRASIL, 2005, p. 1).

Com a extinção da Secretaria de Educação Especial, seus programas e ações foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). O Ministério da Educação, através do MEC/Secadi, deu continuidade ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, e em 2011 lançou um novo documento orientador que tem como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Esse programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de acordo com Garcia (2013), constitui um dos eixos da atual política para a Educação Especial no Brasil. O outro programa refere-se ao Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado e ambos estão vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A finalidade do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, conforme aponta Garcia (2013, p. 103) “é disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 24 de abril de 2007, é o plano de metas do governo federal que apresenta um corpo de projetos para os diferentes níveis e modalidades da educação nacional e tem como objetivo melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos. Nele está prevista a ampliação do número de salas multifuncionais e equipamentos para a Educação Especial e capacitação de professores para o atendimento educacional especializado. Também está previsto o monitoramento da entrada e da permanência na escola de pessoas com deficiência, especificamente crianças e jovens de zero a dezoito anos atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva publicada em janeiro de 2008, tem como objetivo "assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular" (BRASIL, 2008, p. 14). Esse documento representa um marco na educação do Brasil e define a Educação Especial como

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o 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 (BRASIL, 2008).

Para possibilitar que todas as pessoas sejam atendidas no ensino regular, o documento estabelece estratégias, recursos e serviços para atender às necessidades especiais dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de

forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizada em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 1).

É através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que é promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinado em Nova York em 30 de março de 2007. O propósito desse documento está previsto em seu artigo 1º, que é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito por sua dignidade social” (BRASIL, 2009, p. 3). Seu artigo 4º trata sobre a educação. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação, para isso é assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida.

Na Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse diploma legal implementa o Decreto nº 6.571/ 2008, devendo os sistemas de ensino, conforme previsto no artigo 1º:

Matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º 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 (BRASIL, 2008, p. 1).

Na área educacional, como consta na LDB de 1996 e em outros documentos legais, a Educação Especial é entendida como um

processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (BRASIL. Decreto nº 3.298/99, art. 24, § 1º).

A partir de 2008, com o Decreto nº 6.571/2008, houve uma redefinição do conceito de educação especial, passando a ser considerada como uma modalidade de ensino que percorre todas os níveis, etapas e modalidades e oferece atendimento educacional especializado e os recursos e serviços necessários. Nessa direção, Garcia (2013, p. 106) demonstra ser possível:

Notar que a ênfase já não se encontra sobre a idéia de uma proposta pedagógica, mas na disponibilização de recursos e serviços. Nessa direção o decreto n. 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo “educação especial” promovendo uma substituição discursiva pelo termo “atendimento educacional especializado”. Ressaltemos aqui que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a idéia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

Na seção seguinte, tratamos da inclusão na Educação Infantil. Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky servirão de suporte teórico para nos auxiliar a explicar como a criança se desenvolve. Também apresentamos os espaços que ofertam Educação Infantil investigados nesta pesquisa.

## 2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que a função desempenhada pela creche e a pré-escola se modificou historicamente conforme as transformações sociais e o papel que a mulher foi assumindo na sociedade, estando estreitamente vinculada à industrialização e à urbanização, que levou a uma demanda de mão de obra feminina no mercado de trabalho.

Nessa vertente, citamos Kuhlmann (1988), para quem

As instituições de educação de criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc., - e, é claro, com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN, 1998, p.16).

Antes de abordarmos as questões referentes às instituições de Educação Infantil, julgamos ser oportuna uma breve consideração sobre a criança ou o que se refere a sua infância, relevando o fato de que na literatura relativa à história passada da criança das classes pobres ou ricas os registros que temos, em sua grande maioria, são escritos das impressões dos adultos sobre as crianças (KUHLMANN, 1998).

As crianças são sujeitos históricos e pensar sua materialidade requer sopesar suas relações sociais de forma global ponderando a sua cultura, sua história e sua condição psicológica. Portanto, o seu desenvolvimento, seus hábitos, seus valores são frutos das condições da sua vida em comunidade, das interações que ela faz, isto é, da sua realidade.

Para os historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon (apud KUHLMANN, 1998), desde a Antiguidade e passando pela Idade Média já existia um sentimento de infância; em pesquisa realizada por eles, que utilizaram uma vasta fonte histórica, não se limitando somente aos registros das pinturas medievais, mas também se servindo dos documentos paroquiais, das cartas, da literatura romanesca, textos jurídicos e médicos, dos tratados de educação, das biografias dos santos além do acesso a várias imagens de crianças, de famílias atenciosas, de móveis, roupas e brinquedos, é percebido o afeto dos pais pelos filhos, a preocupação com sua saúde e sua vestimenta.

Ainda assim, a infância não foi a mesma para todas as crianças. A maioria das escrituras a respeito dessa fase da vida era de crianças das classes mais abastadas, enquanto que registros das camadas populares eram mais raros. As pesquisas de Kuhlmann (1998) nos revelam que a infância das crianças das classes mais favorecidas era mais conhecida, visto que suas histórias estavam arroladas nos tratados de medicina e de educação, na correspondência privada e nos retratos de família, evidenciando atenção com a maternidade, mudanças no espaço doméstico e novos métodos pedagógicos.

Em relação às impressões da infância das crianças das camadas populares, ainda corroborando Kuhlmann (1998), as informações existentes foram recolhidas em revistas (Inglaterra do século XVIII) e dispensários de puericultura (França do século XX), destinados às famílias das classes burguesas e aristocráticas. Na primeira referência, era aconselhado aos pais terem uma rigidez com as crianças e na segunda referência há uma recomendação que tenham uma postura mais impositiva com seus filhos, insinuando que as crianças das famílias das camadas populares possivelmente tiveram uma criação com mais autonomia, atenção e carinho. Nos documentos públicos da época, eram encontradas iniciativas de acolhimento aos pobres e trabalhadores por serem considerados incapazes.

O cuidado e a educação das crianças pequenas durante muitos séculos foram de responsabilidade da família (OLIVEIRA, 2011; AGUIAR, 2001), mais especificamente da mãe e das mulheres. Diferentes tipos de arranjos foram culturalmente construídos com o propósito de cuidar da criança pequena que estivesse em situação desfavorável. Nas sociedades primitivas, os apoios eram conseguidos através dos parentes; na Idade Antiga, eram as “mães mercenárias” que se ocupavam dos cuidados das crianças; e na Idade Média e Idade Moderna, encontramos as “rodas dos expostos” ou o abandono das crianças em “lares substitutos”. Caberia o acolhimento das crianças “abandonadas” às entidades religiosas para encaminhá-las a um ofício (OLIVEIRA, 2011).

Luc (1999) declara que a primeira forma de guarda das crianças realizada coletivamente e fora de casa foi:

desenvolvida a partir de relações de vizinhança e sociabilidade popular. Ela atende às necessidades das famílias que trabalham para encontrar, perto de casa, um serviço de guarda adaptado às suas condições de vida e trabalho. Com a

compensação paga pelos pais, que proporciona renda para muitas senhoras, que são frequentemente idosas e sem qualificação profissional. A maioria desses abrigos, modestos e efêmeros, escapa do controle dos líderes e das igrejas. Apenas o mais antigos ou o mais importante são autorizados e, por vezes, subsidiados pelos municípios. A expressão escola maternal (*garderie-école*) - os inspectores franceses falam mesmo de pequena-escola - é justificada, uma vez que muitas delas proporcionam uma verdadeira educação coletiva (LUC, 1999, p.13)<sup>4</sup>.

As iniciativas para a criação de instituições para atender crianças pequenas surgiram da demanda dos modelos sociais e culturais de uma época para responder às necessidades ora requeridas, portanto sua gênese está ligada a um contexto abrangente, como a transição do modelo feudal para o capitalismo. A inauguração das escolas infantis em vários países da Europa ocorre a partir do final do XVIII século:

para acomodar essa quantidade de crianças e começar a sua educação. Seus fundadores [das escolas infantis] são pessoas de referência ligados a associações de caridade, asilos, congregações, municipalidades ou autoridades regionais. Alguns Estados também envolvem-se nos destinos de um grupo etário que tradicionalmente é colocado sob a responsabilidade exclusiva da família: eles promovem iniciativas privadas e municipais, regulamentam os novos estabelecimentos, concedem-lhes às vezes subsídios (LUC, 1999, p.6)<sup>5</sup>.

As instituições responsáveis pelo cuidado da Educação Infantil foram por um longo período associadas às condições de abandono, pobreza, favor e caridade, justificando o precário atendimento a essas crianças. A creche, em sua origem, apresentou um caráter assistencialista e custodial, servindo para a guarda das crianças cujas mães necessitavam trabalhar fora de casa; a sua

---

<sup>4</sup> “développée à partir des relations de voisinage et de la sociabilité populaire. Elle répond au besoin des familles laborieuses de trouver, à proximité de leur domicile, un service de garde adapté à leurs conditions de vie et de travail. Grâce à la rétribution payée par les parents, elle fournit un revenu à des tenancières souvent âgées et dépourvues de qualification professionnelle. La plupart de ces refuges, modestes et éphémères, échappent au contrôle des notables et des Églises. Seuls les plus anciens ou les plus importants sont autorisés et, parfois, subventionnés par des municipalités. L'expression *garderie-école* - des inspecteurs français parlent même de *petite école* - est justifiée, puisque plusieurs responsables dispensent un véritable enseignement collectif” (LUC, 1999, p.13).

<sup>5</sup> “pour accueillir ces bambins encombrants et commencer leur éducation. Leurs fondateurs sont des notables isolés des associations charitables, des hospices, des congrégations, des municipalités ou des autorités régionales. Certains États interviennent eux aussi dans le destin d'un âge traditionnellement placé sous la responsabilité exclusive de la famille: ils encouragent les initiatives privées ou municipales, ils réglementent les nouveaux établissements, ils leur accordent parfois des subventions” (LUC, 1999, p.6)

maior preocupação (da creche) recaía sobre a alimentação, higiene e segurança física das crianças ali presentes.

Como vimos, o ambiente doméstico, por muito tempo, era o local da Educação Infantil. Com a solicitação do mundo contemporâneo para que a mulher viesse a assumir tarefas que antes eram apenas ocupadas pelos homens surgiu a creche, palavra que tem sua etimologia na língua francesa (*crèche*) e significa manjedoura, presépio (KUHLMANN, 1998; AGUIAR, 2001; OLIVEIRA, 2011). Conforme as pesquisas destes autores, a primeira instituição de educação especificamente para crianças pequenas foi fundada em 1769, na vila de “Ban-de-la-Roche”, na região de Voges, por Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826), pastor protestante alsaciano, e recebeu o nome “École à Tricoter”.

A Escola de Tricotar recebia os filhos das mães trabalhadoras a partir de dois anos de idade. Enquanto as “educadoras” tricotavam, conversavam com as crianças que sentavam ao seu redor. Nessa instituição, os exercícios físicos, jogos e trabalhos manuais eram incentivados, as crianças também recebiam lições sobre a natureza e história através de gravuras. “A leitura e a escrita não eram muito realçadas e o ensino fazia-se de forma directa e sem recurso a materiais educativos para além das imagens” (CARVALHO, 2008, p. 15). O nome “École de Tricoter” é referente ao fato de as crianças mais velhas aprenderem a fiar, coser e tricotar, enquanto que as mais novas brincavam juntas.

Na Escola de Tricotar, as crianças deveriam perder os maus hábitos e adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, dentre outras qualidades. Teriam ainda que conhecer as letras minúsculas, soletrar, pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis, conhecer a denominação francesa correta das coisas e adquirir as primeiras noções de moral e religião.

Em 1816, foi criada a “Infant School” (Escola Infantil) pelo industrial e filantropo Robert Owen (1771-1859) na cidade Industrial de New Lanark, Escócia-UK. Seu fundador, nascido no País de Gales-UK, foi responsável por algumas importantes reformas sociais, dentre as quais o estabelecimento da idade mínima de dez anos para as crianças começarem a trabalhar; a redução da jornada de trabalho para 10,5 horas diárias (uma jornada de trabalho típica dos operários da época era de 14 a 16 horas diárias); a melhoria das condições de vida, habitação (construção de casas para as famílias) e saúde dos

operários; criação da primeira cooperativa, onde eram vendidos produtos de qualidade por preços justos (CARVALHO, 2008).

Robert Owen acreditava que a educação seria capaz de mudar a natureza humana e a sociedade, já que para ele a sociedade era a manifestação do indivíduo e os seres humanos eram frutos de seu ambiente, portanto a instrução, em particular a primeira, era um elemento fulcral na criação de uma nova sociedade.

Na escola infantil criada por Owen para os filhos dos seus operários com idade entre dois e seis anos “foram abolidos os castigos e prêmios, atividades de memorização e livros” (OLIVEIRA, 2011, p. 66). Sua crença era de que as crianças deveriam aprender por comunicações coerentes e pela conversa familiar, não devendo ser entediadas com livros. O seu método educacional baseava-se no interesse natural da infância, as crianças aprenderiam cantando, jogando, dançando, brincando e através de exercícios físicos.

A Marquesa de Pastoret (Adelaide Piscatory de Vaufreland) (1766-1843), vice-presidente da “Société de la Charité Maternelle”, comovida pela carga de trabalho das mães operárias, fundou em Paris, no ano de 1801, a “Salle d’Hospitalité”, que funcionava como uma creche, oferecendo um espaço de proteção às crianças das mães operárias a fim de preservá-las dos perigos da rua. Seu atendimento era gratuito e com capacidade para atender até doze bebês de quinze dias a três anos de idade, lactantes em sua maioria (LUC, 1999; Zambon; ?). Mais tarde, a Marquesa de Pastoret iniciou um projeto maior com outras mulheres, especialmente com Emilie Mallet (1794-1856) e com Jean-Denys Cochin, que em 1827 havia criado uma iniciativa semelhante (PLAISANCE, 2000; CARVALHO, 2008).

Por conseguinte, a partir das “Salle d’Hospitalité”, inspiradas no modelo inglês das “Infant School”, que foi criado, no ano de 1826, em Paris, França, a primeira “Salle d’Asile” (Sala de Asilo) por iniciativa privada e de caridade<sup>6</sup> de:

---

<sup>6</sup> A partir dessa época, outras iniciativas de espaços de educação infantil foram sendo criados em diversos países da Europa. “En 1826 (...), des associations de dames charitables fondent des écoles de petits enfants à Genève et à Lousanne. L’année suivante, la Société des salles d’asile et des écoles gardiennes installe à Bruxelles, avec le soutien de la municipalité, les deux premières écoles enfantines d’un nouveau genre. En 1828, à Crémone, l’abbé Aporti, influencé par le manuel de Wilderspin, organise la première scuola infantile de l’Italie, Grace à laquelle il espere former le bambin en tirant parti de sa curiosité et de sa mémoire. La même année, une Société de dames charitables crée la première salle d’asile – éphémère – à Copenhague, tandis que la comtesse Thérèse Brunswick fonde la première école enfantine hongroise à Buda (LUC; 1999, p.7-8) TRADUÇÃO NOSSA: “Em 1826, (...) associações de senhoras de caridade organizam escolas de crianças pequenas em Genebra e Lousanne. No ano seguinte, a

uma comissão de senhoras incluindo protestantes influentes (Émilie Mallet: esposa do banqueiro Jules Mallet, que propôs um abaixo-assinado para a abertura desta sala[especial]). A partir deste período, outras iniciativas são ainda acrescentadas: as de Jean Denys Cochin, prefeito do antigo distrito XII, que funda uma outra instituição em 1827 e publicará em 1833 em um célebre manual sobre asilos, as do Conselho Geral dos asilos de Paris. Mas instituições de caridade privadas, dominantes no início, vão encontrar bem rapidamente concorrência por parte da administração de educação pública (...) (PLAISANCE, 2000, p.189)<sup>7</sup>.

Esses locais eram destinados às crianças de dois a seis anos de idade, filhas de mães que trabalhavam fora; seu principal intento era proteger essas crianças de ambientes nocivos como as ruas e as amas (mães mercenárias), iniciando assim uma educação que possibilitaria a essas crianças o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes (BRANDOLI, 2012; CARVALHO, 2008; KUHLMANN, 1999). Na sala de asilo francesa:

A função de guarda já a constituía como educativa, ao buscar impedir a vagabundagem e também retirar a criança das mãos de uma guardiã julgada incapaz, preservando-a das más influências. A educação ativa interviria em seguida: depois de retirar a criança dos perigos exteriores, o asilo empreendia o cultivo de sua inteligência e do seu coração. Esta ambição educativa dá à Sala de Asilo toda a sua originalidade. Com isso, ela se separaria da tradição hospitalar herdada do Antigo Regime: seu objetivo não seria apenas isolar de virtuais perigos, mas também formar as crianças. Portanto ela escapa a toda tentativa de explicação pelo simples crescimento do trabalho feminino fora do domicílio, sob o efeito da revolução industrial: seu papel não é somente de guarda da pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, disputar esta clientela às guardiãs de bairro (KUHLMANN; 1998, p. 184-185).

---

Sociedade de instalações de asilo e creches instala em Bruxelas, com o apoio do município, dois primeiros jardins de infância de um novo gênero. Em 1828, em Cremona, o Abbe Aporti, influenciado pelo manual de Wildersp, organiza a primeira escola infantil da Itália; graças ao qual ele espera formar as crianças por intermédio da curiosidade e da memória. No mesmo ano, uma sociedade de senhoras de caridade cria a primeira instituição de acolhimento infantil - efêmera - em Copenhague; enquanto a Condessa Therese Brunswick funda a primeira escola infantil húngara em Buda”.

<sup>7</sup> “d’un comité de dames parmi lesquelles de protestantes influentes (Émilie Mallet épouse du banquier Jules Mallet, que gere une souscription pour l’ouverture de cette salle). Dès cette période, d’autres initiatives viennent pourtant s’ajouter: celles de Jean Denys Cochin, maire de l’ancien XIIe arrondissement, que fonde une autre institution em 1827 et va publier em 1833 un célèbre manuel sur les salles d’asile, celles du Conseil general des hospices de Paris. Mais la bienfaisance privée, dominante au début, va se trouver très rapidement concurrencée par la volonté administrative de l’Instruction publique [...]”

As salas de asilo tiveram na iniciativa particular sua origem, mas foram assumidas pelo estado francês através do Ministério da Educação, passando a serem chamadas de “Écoles Maternelles” (Escola Maternal) em 1881. A criação da “École Maternelle” deve-se muito a Pauline Kergomard (1838-1925), nascida em Bordeaux em uma família protestante, que aos 18 anos tornou-se “institutrice” (professora de classe primária) e em 1861 mudou-se para Paris. Foi nomeada em 1879 inspetora geral das “Salles d’Asile”, empenhando-se na ruptura dos métodos adotados nesses espaços, considerando-os demasiados rígidos, onde as crianças eram privadas de liberdade de movimentos, de personalidade, além de considerá-los locais inapropriados inclusive quanto às questões de higiene (GAUZENTE, 2007). Sua orientação para as escolas maternas foi considerada uma evolução, propondo mais atividades para as crianças, dentre estas atividades físicas, artísticas e a introdução do jogo, considerado por ela uma atividade pedagógica. Incluía a leitura, a escrita e a aritmética antes dos cinco anos, e também incentivava a melhoria do local e dos móveis usados pelas crianças e a valorização do desenvolvimento natural das crianças, reconhecendo-as individualmente (GAUZENTE, 2007; TERDJMAN, 1992).

Jean-Baptist Marbeau (1798-1875), conhecido como “Marbeau-des-Crèches” (Marbeau das Creches), recebeu essa alcunha pelo reconhecimento da sua dedicação à filantropia, principalmente pela causa das crianças. Nascido em Brive – Corrèze, filho de negociante, estudou direito em Paris e acabou fixando moradia nessa cidade. Foi em Paris que ao conhecer as precárias condições de vida dos trabalhadores, se envolveu na luta contra as injustiças sociais. Em 1834, tornou-se vice-prefeito do primeiro “arrondissement” (subdivisão administrativa, como um bairro ou uma vila) de Paris e fundou, em 1844, a primeira creche da França. No ano de 1847, com o apoio da igreja católica, criou a “Société des Cèches Parisiennes” (Sociedade das Creches Parisienses).

Foi Jean Baptiste Firmin Marbeau quem coordenou uma avaliação das salas de asilo francesas, que culminou em um relatório em que foi observada a assistência de muitos bebês nesses locais, o que o fez sugerir a criação de instituições de caridade destinadas às crianças pequenas filhas das mães operárias, as creches. Na concepção de Marbeau, os cuidados oferecidos

nesses espaços especializados poderiam ser melhores do que os que as crianças recebiam em suas casas (CARVALHO, 2008; KUHLMANN, 1998).

Para frequentar a creche, as crianças deveriam estar vacinadas e as mães serem casadas, pobres e trabalharem fora de casa. Uma das exigências para a matrícula das crianças era que as mães deveriam amamentar seus filhos pelo menos duas vezes ao dia; o seu horário de funcionamento era das cinco e meia da manhã às oito e meia da noite, fechando somente aos domingos. Segundo Carvalho (2008), os principais objetivos da creche eram:

- A promoção do aleitamento materno com o intuito de redução da mortalidade infantil;

- A liberação dos irmãos mais velhos da responsabilidade do cuidado dos mais novos para assim poderem estudar;

- O incentivo às mães a hábitos e valores morais;

- O ensinamento às mães de como cuidar melhor dos filhos;

- A promoção da saúde infantil com o auxílio dos médicos voluntários.

No início de seu surgimento, a creche teve uma considerável expansão, o que não se traduziu em sucesso, pois as mães pouco recorriam a seus serviços e não houve um decréscimo da mortalidade infantil, que era um dos seus objetivos. Contudo em 1900, na França, essas instituições foram importantes para o governo na promoção da política de saúde para reduzir a mortalidade infantil.

O primeiro Kindergarten (Jardim de Infância) foi fundado por Friedrich Fröbel (1782-1852) em 1840 na Alemanha, na cidade de Blankenburg (OLIVEIRA, 2011; CARVALHO, 2008; ARCE, 2002; KULHMANN, 1998; LUC, 1999), “constituindo-se em um centro de jogos, organizado segundo os princípios froebelianos e destinados a crianças menores de 6 anos” (ARCE; 2002, p. 66). O nome jardim de infância é uma alusão à crença de Fröbel de que assim como em um jardim onde as flores brotam quando bem cuidadas, em um lugar com condições propícias, as crianças, se tratadas adequadamente, progrediriam naturalmente, devendo serem estimuladas de acordo com seu grau de desenvolvimento (CARVALHO, 2008). As crianças seriam “pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo” (OLIVEIRA; 2011, p.67).

Segundo Arce (2002), a denominação Kindergarten (Jardim de Infância) foi escolhida por Fröbel por considerar que essa nomenclatura melhor traduziria seu estabelecimento, “já que ele não queria que este contivesse a palavra ‘escola’, pois, esta traria o sentido de se estar colocando coisas na cabeça da criança, ou seja, ensinando algo, e este não era o propósito desta instituição” (ARCE; 2002, p. 66). Como vimos, o objetivo era a orientação e o cultivo da essência humana dentro da criança e de sua divindade através de jogos e atividades livres. Quem cuidaria desse espaço seriam as mulheres, “que com o coração de mãe eram as únicas capazes de cultivarem nas criancinhas todos os seus talentos e todos os germes da perfeição humana unida a Deus” (ARCE; 2002, p.67).

Kuhlmann (1998) ressaltava que a presença das mulheres (as jardineiras) nos Jardins de Infância seria capaz de estreitar as virtudes públicas da cidadania e as virtudes privadas “expressas pelos cuidados maternos, muito mais suplementando do que substituindo a família” (KUHLMANN; 1998, p. 114). Quando Fröbel defendia que seriam as jardineiras as educadoras, esperava que elas seriam capazes de transferir “seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternas no contexto público de uma instituição – ao que chamou de maternidade espiritual, uma manifestação da ética feminina de cooperação, criação dos filhos e comunidade [...]” (KUHLMANN; 1998, p. 114).

Fröbel acreditava que as crianças aprendiam de acordo com seus interesses e através de atividades práticas, e que a educação não deveria ser impositiva, devendo respeitar os estágios da capacidade de aprendizagem (primeira infância, infância e idade escolar). Em sua acepção, a primeira infância seria muito importante para o desenvolvimento da criança, pois nesse período ocorreria a aquisição da linguagem e da percepção. A educação para a primeira infância deveria ser sensorial, em que “se deve ir do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, buscando-se sempre a integração da criança com a natureza e com o divino. Harmonia é a palavra-chave que deve levar ao autoconhecimento” (ARCE; 2002, p.69).

O Jardim de Infância idealizado por Fröbel tinha como intento estimular o desenvolvimento natural das crianças através de atividades lúdicas, sendo a brincadeira uma das primeiras maneiras no caminho da aprendizagem, seria

capaz de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo.

Muitos recursos utilizados até hoje na Educação Infantil têm sua origem nos fundamentos de Fröbel e podem ser observados no material fröbeliano que se constitui de orientações pré-estabelecidas que incluíam, conforme Carvalho (2008), modelagem com barro, dobrar e recortar papel, enfiar contas, costurar, desenhar e pintar, o estudo da natureza, da linguagem e da aritmética, jogos e canções. Oliveira (2011) assevera que o fundamento básico de sua proposta educacional integrava:

[...] atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Froebel partia também da intuição e da idéia de espontaneidade infantil, preconizando uma autoeducação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico. Elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças. O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construção com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que ela pudesse, então, ver-se objetivamente e modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções (OLIVEIRA, 2011, p. 67-68).

A Casa dei Bambini (Casa das Crianças) foi fundada por Maria Montessori (1870-1952), médica psiquiátrica Italiana nascida na cidade de Chiaravalle, sendo uma das primeiras mulheres italianas formadas em medicina, que trabalhou em uma clínica com crianças deficientes, o que a levou a produzir métodos e materiais de ensino para elas com base nos estudos de Itard e Sègun (OLIVEIRA, 2011; CARVALHO, 2008) “que haviam proposto o uso de materiais apropriados como recursos educacionais” (OLIVEIRA; 2011, p. 74).

Com base em sua experiência com a educação de crianças deficientes, Montessori foi convidada, em 1907, a desenvolver um programa para crianças normais da primeira infância, o qual foi organizado em uma sala no interior de um conjunto habitacional popular no bairro pobre de San Lorenzo (OLIVEIRA, 2011; CARVALHO, 2008), sendo solicitada para atender as crianças que ali moravam e que não deveriam estragar o espaço público construído, portanto estas deveriam ficar em um local determinado. Dessa forma surgiu a creche “A

Casa dei Bambini”, organizada com mobília de escritório, com as pernas dos móveis cortadas para serem adaptadas ao tamanho das crianças. Os materiais sensoriais desenvolvidos por Montessori ficavam guardados em um armário, e mais tarde foram disponibilizados em prateleiras para serem disponibilizados mais próximos das crianças. Na “Casa das Crianças”, quando passou a existir materiais para todas as crianças, foi observado que elas ficavam mais tempo entretidas com os brinquedos, o que as acalmava, tornando-as concentradas e contentes.

A partir do trabalho desenvolvido durante dois anos na “Casa dei Bambini”, em 1909, Montessori escreveu o trabalho acadêmico intitulado “O Método da Pedagogia Científica Aplicado à Educação Infantil no Lar das Crianças”, em que descreve analiticamente seu método. De acordo com Oliveira (2011), Montessori se preocupava com o desenvolvimento espiritual da criança e era defensora:

[...] de um contexto que fosse adequado às possibilidades de cada criança e estimulasse seu desenvolvimento, particularmente nos ‘momentos sensíveis’ deste. Nesse contexto, a criança era disciplinada pela tarefa que a ocupava. Ao educador caberia uma atitude discreta de preparação do ambiente e de observação das iniciativas infantis. Ele atuaria como um cenógrafo e uma figura de referência e proporcionaria à criança um contexto no qual seus impulsos interiores se transformariam em atividade própria. Ressaltando o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil, Montessori teve como marca distintiva a elaboração de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos ao alcance de cada objetivo educacional (OLIVEIRA, 2011, p.75).

Montessori idealizou uma série de materiais que fazem parte de seu método, sendo este composto por sua teoria, sua prática e o próprio material didático; nele, podemos encontrar as letras móveis e o ábaco (usado para contar). Uma das principais características de seu trabalho foi ter adequado os móveis das salas para o tamanho das crianças, além de diminuir os utensílios domésticos usados para brincar na casinha de boneca, como panelas, pratos e colheres. Até hoje, muitos desses materiais estão presentes no cotidiano da Educação Infantil.

No início do século XX, Margaret McMillan (1860-1931) e sua irmã Rachel McMillan (1859-1917) criaram em Londres, Inglaterra, a “Nursery School” (Escola Martenal / Infantário), instituição inspirada em seu trabalho em

clínicas de saúde para crianças pobres (CARVALHO, 2008). As irmãs nasceram nos Estados Unidos, mas após a morte do pai, retornam para a Escócia, país de origem da família.

Margaret McMillan torna-se socialista-cristã em 1888, por intermédio da sua irmã Rachel McMillan, e mediante suas leituras e suas participações políticas, as irmãs McMillan envolvem-se na defesa de causas sociais, abordando a questão da pobreza como resultado da Revolução Industrial. Margaret McMillan e o médico James Kerr realizaram a primeira inspeção médica de crianças do ensino fundamental no UK (Reino Unido), resultando na publicação de um relatório que culminou em uma campanha de benefícios nas escolas, como instalação de banheiros, melhoria na ventilação e fornecimento de refeições gratuitas. Seu interesse por educação e saúde a levou a escrever livros sobre esses tópicos, e em 1904 publica sua principal obra, “Education Through the Imagination and the Economic Aspecto of Child Labour and Education” (Educação através da Imaginação e os Aspectos Econômicos do Trabalho Infantil e Educação).

No ano de 1914, Margaret e Raquel fundam a “Open-Air Nursery School e Training” (Infantário ‘Ao Ar Livre’ e Escola de Formação), que atendia crianças a partir dos dezoito meses a sete anos de idade, e também ocupava-se do treinamento e formação dos adultos. Sua ideia era que as crianças careciam, para sua melhor qualidade de vida, não apenas de atendimento médico, mas também de um espaço educacional responsável em atender necessidades como alimentação, descanso, higiene e ar livre. Na “Nursery School” eram enfatizadas:

[...] a criatividade, a imaginação, a actividade lúdica, e a aprendizagem sensorial, treinada especialmente através de actividades cotidianas e de jardinagem. O jardim ao ar livre assumia um papel indispensável, não só para a aprendizagem das crianças, mas para lhes proporcionar experiências qualitativamente superiores às vivenciadas nos bairros degradados (CARVALHO, 2008, p.19).

O programa educacional possuía uma natureza assistencial, o que garantia às crianças pobres o atendimento de suas necessidades básicas, mas também eram oferecidas aos alunos do Infantário condições semelhantes àquelas dos filhos das classes mais privilegiadas, como as atividades manuais, atividades com areia e água, construção com blocos, jogos dramáticos,

histórias e canções (CARVALHO, 2008). Sua preocupação foi em oferecer um espaço capaz de englobar tanto a questão da saúde quanto da aprendizagem, já que as crianças pobres inglesas da época eram desamparadas no que concernia a cuidados e educação.

É habitual asseverarmos que as instituições de Educação Infantil que atendiam as crianças oriundas das camadas mais populares apresentavam uma peculiaridade puramente assistencial, porém as salas de asilo, ou qualquer outro estabelecimento semelhante, educavam “não para a emancipação, mas para a subordinação” (KUHLMANN; 1998, p. 73) e que o jardim de infância de Fröebel seria a instituição criada com característica puramente educativa (KULHMANN, 1988). Como observamos, nesses espaços destinados às crianças de famílias pobres havia uma preocupação com a educação, que não era a mesma dos jardins de infância: eles preparavam as crianças para a docilização, para que aceitassem sua condição de classe sem se revoltarem, além do ensinamento dos “bons hábitos” aceitos pelos padrões da sociedade da época.

O período mais promissor para a divulgação desses espaços para educar as crianças foi na segunda metade do século XIX. Nessa época, a sociedade via com entusiasmo o progresso e as creches eram tidas como novidade, portadoras de uma proposta científica e moderna. Um dos espaços de difusão das creches como exemplo de modernidade e cientificidade foi durante as “Exposições Internacionais”, em que se dedicou especial atenção a essas instituições:

[...] as exposições sempre incluíram as creches e salas de asilo nos grupos dedicados à educação. O que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos. A creche, para os bebês, embora vista como apenas para atender as classes populares, seria o primeiro degrau da educação (KUHLMANN, 1998, p.78-79).

Se compararmos as duas realidades nesse período, a europeia e a brasileira, podemos afirmar que estas eram díspares, as crianças que aqui moravam pertenciam a culturas distintas, os curumins, os filhos de escravos e os filhos de brancos possuíam cotidianos contrários e eram educados conforme sua classe social.

Até metade do século XIX, a grande maioria da população brasileira vivia no campo, e as crianças eram educadas no seio das famílias. Os cuidados com as crianças que por razões adversas (órfãs ou filhos bastardos) eram abandonadas, eram assumidos pelas famílias dos fazendeiros (OLIVEIRA, 2011). A partir da segunda metade do século XIX, com a abolição da escravidão, a migração da população do campo para a cidade, a proclamação da República<sup>8</sup> e o advento da modernidade, surgiram condições para a criação, nos centros urbanos, das instituições de Educação Infantil.

No Brasil, a história do surgimento das instituições de Educação Infantil esteve, assim como na Europa, ligada a questões econômicas, à urbanização e ao crescente avanço da indústria. A máquina usada na produção fabril permitiu a flexibilização da mão de obra; mulheres e crianças foram absorvidas pelo sistema, alterando, assim, a maneira como a família cuidava e educava seus filhos. A ascensão do sistema capitalista provocou uma reorganização da sociedade e conseqüentemente da família; grande parte das pessoas se deslocou do campo para a cidade, passando a trabalhar nas fábricas, o que obrigou as mães a buscar outras formas de arranjos domésticos (KUHLMANN, 1998; OLIVEIRA, 1988).

Esse novo contexto que se estruturava modificou consideravelmente os hábitos e costumes das famílias, os ajustes caseiros foram substituídos primeiro pelas “mães mercenárias” ou “mães de aluguel” (mães que não trabalhavam nas fábricas e que vendiam seu serviço de guarda para cuidar dos filhos das mães operárias) e gradativamente por organizações mais formais.

Como vimos, as principais iniciativas na Europa de instituições que se preocuparam com a formalização da guarda e cuidado das crianças estavam voltadas para atender crianças oriundas de classes mais populares, com ressalva ao “Kindegarten” (O Jardim de Infância de Froebel). No Brasil, o assistencialismo foi uma característica marcante nesses espaços educacionais que se preocupavam em proteger as crianças dos maus tratos e abandonos

---

<sup>8</sup> Antes da proclamação da República, já haviam iniciativas isoladas de criação de entidades de amparo a infância com o objetivo de combater a mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2011). Com as crianças alforriadas ocorreu “o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres” (OLIVEIRA, 2011, p. 92).

nas ruas ou na “Roda dos Expostos”<sup>9</sup> e paralelamente esconder da sociedade filhos não naturais de pessoas notáveis da sociedade.

A Exposição Pedagógica, ocorrida no Rio de Janeiro tendo como data de sua ocorrência para Kuhlmann (1998) o ano de 1883 e para Oliveira (2011) o ano de 1885, se interessou pelas questões da pré-escola; notamos, porém, que o tema estava vinculado aos interesses privados, pois a preocupação com a educação da infância ligava-se aos donos de escolas particulares. O termo pedagógico foi utilizado como subterfúgio para ganhar a credibilidade das famílias favorecidas, valorizando dessa maneira os jardins-de-infância para que estes não fossem confundidos com as creches e asilos, locais para os filhos das famílias pobres (KUHLMANN, 1998).

No Brasil, em sua origem, a creche esteve conexas ao assistencialismo e à educação compensatória, devendo atender às crianças pobres que necessitavam de um ambiente que compensasse as carências decorrentes de seu meio, enquanto que os jardins-de-infância deveriam receber as crianças ricas.

As creches estavam vinculadas ao setor público e as pré-escolas ao setor privado, mesmo quando o jardim-de-infância esteve no âmbito público (como exemplo, o jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, SP, em 1896), este atendia os filhos da burguesia (KUHLMANN, 1998).

No ano de 1899, foi fundado, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-RJ) pelo médico Arthur Moncorvo Filho (OLIVEIRA, 2011; KUHLMANN, 1998), entidade particular e pioneira que posteriormente abriu vários institutos pelo Brasil. Segundo Kuhlmann,

O IPAI dividia os seus serviços em puericultura intra-uterina – ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido – e extra-uterina – que incluía o programa Gota de Leite (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas-de-leite, exame das mães que pedem leite esterilizado para seus filhos, e vacinação (KUHLMANN, 1998, p. 86).

Por iniciativa do governo, em 1919, foi criado o Departamento da Criança devido à “preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a

---

<sup>9</sup> As “Rodas dos Expostos” foram criadas no Brasil no início do século XVIII por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia, sendo estas católicas de caráter caritativo que acolhiam crianças pequenas abandonadas sem que as mães fossem identificadas.

idéia de assistência científica à infância” (OLIVEIRA; 2011, p. 94). Silva e Francischini (2012) apontam que esse órgão não implementou um cuidado maior com as crianças pequenas e sua característica era assistencialista e médica, contudo foi a primeira iniciativa de abrangência nacional importando-se com a promoção de congressos e cursos educativos em puericultura e higiene infantil, demonstrando interesse na divulgação de conhecimentos e atuando como forma de arquivar dados referentes à proteção da criança.

O primeiro Congresso de Proteção à Infância (CBPI) ocorreu no Rio de Janeiro no ano de 1922, período em que o sistema oligárquico no Brasil decrescia e a atividade nas indústrias se expandia.

O início do século XX no Brasil teve como traço a crescente urbanização e industrialização nos grandes centros; esse contexto, como assinalamos, remodelou a forma como as famílias se arranjavam para educar e cuidar das crianças. Na economia agrária, era possível que as famílias permanecessem juntas dividindo, as crianças e os adultos, o mesmo lugar, possibilitando aos pais educar os filhos e trabalhar no mesmo ambiente. O novo modelo econômico que se consolida não permitiu mais que a família dividisse o mesmo espaço físico de trabalho com sua jornada diária de tarefas domésticas, dentre elas a educação dos filhos. Nesse momento, a mulher passa a vender sua força de trabalho para a fábrica e o cuidado dos seus filhos passa a ser uma preocupação não apenas para os pais, mas também para a indústria e para a sociedade, que não têm interesse que as crianças fiquem perambulando pelas ruas. Pontuamos que o capitalismo cria essa problemática, mas não quer se responsabilizar por ela, atribuindo como caridade à fundação de instituições de Educação Infantil.

Com o panorama acima recordado, acompanhamos os direitos das crianças que foram sendo construídos socialmente sob a influência dos contextos históricos.

A criança, enquanto “sujeito de direito”, é uma construção recente que teve a influência da luta em defesa de seus direitos e necessidades. A “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, de 1948, contribuiu para o desenvolvimento do processo de criação dos direitos das crianças e em 1959 é proclamada a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças” e em 1989 ocorre a “Convenção dos Direitos das Crianças”. A partir de documentos que protegem os direitos das crianças e da contribuição das ciências da educação,

da psicologia e da medicina, a criança passou a ser reconhecida como sujeito com necessidades particulares que devem ser protegidas.

Na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), a criança passa a ter o direito à nacionalidade, ao nome e o direito de se desenvolver em um clima de paz e amizade. Nela, é ressaltado o:

**DIREITO À EDUCAÇÃO E A CUIDADOS ESPECIAIS PARA A CRIANÇA FÍSICA OU MENTALMENTE DEFICIENTE**

Princípio V - A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.

(...)

**DIREITO À EDUCAÇÃO GRATUITA E AO LAZER INFANTIL**

Princípio VII - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade (UNICEF, 1959).

A Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das Crianças de 1989 é um tratado internacional assinado por 192 países, de caráter universal, estabelecendo normas internacionais no tocante aos direitos da infância, atribuindo aos Estados o estabelecimento de legislações que validem os princípios da Convenção. Já a Constituição Federal do Brasil de 1988, conhecida como a constituição cidadã, em seu Capítulo III da Seção I trata sobre a Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Educação Infantil, na Constituição Federal do Brasil de 1988 está assegurada no artigo 208, inciso IV:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Outros documentos legais no Brasil garantem a Educação Infantil, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente que em seu artigo 54, inciso IV,

determina que o Estado deve ratificar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDBEN- Nº nº 9.394) de 1996, a Educação Infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo que a educação começa nos primeiros anos de vida. A Educação Infantil na LDB é tratada no Capítulo II, Seção II (Sobre a Educação Básica):

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

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far – se – á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (LDB, 1996).

Nesse documento, a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos e ainda considera que educar e cuidar são indissociáveis. Ela deve ampliar as experiências, o conhecimento e o interesse da criança pela natureza, sociedade e o ser humano em articulação com a família. A avaliação não tem o objetivo de promoção, não podendo a criança ser retida, devendo ela ser orientadora, com o objetivo de acompanhar e registrar o desenvolvimento da criança.

Quanto à formação dos professores, a LDB define, em seu artigo 62:

formação de docentes para atuar na educação básica far – se – á em nível superior , em curso de licenciatura , de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A Lei Nº 12.796/2013 determina as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece sobre a Educação Infantil as seguintes providências:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30, II. pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art.31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A Lei Nº 12. 796/2013 altera a LDB Nº 9394/1996 e estipula que é obrigatória a matrícula das crianças na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade. A frequência passa a ser exigida (60% do total de horas). A carga horária é de 800 horas, com no mínimo 200 dias letivos, sendo 4 horas para meio período e 7 horas para o período integral. A avaliação não tem o objetivo de promoção, mas o de acompanhar e registrar o desenvolvimento da criança. Passa a ser obrigatório um documento que ateste a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ela assegura o atendimento de alunos com deficiência na escola regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE-Lei Nº 13.005/2014), em sua Meta 1, destaca a questão das vagas para a educação infantil:

*Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. [...]*

Como se percebe, não há uma universalização para o atendimento das crianças com menos de quatro anos na educação infantil no Brasil, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei Nº 12.796/2013, Art. 29).

No Brasil, os currículos da educação infantil tem base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Lei Nº 12.796/2013, Art. 26).

A legislação garante que a criança com deficiência freqüente o ensino regular desde a educação infantil. Quanto à educação das crianças com deficiência a Lei Nº 12. 796/2013 assegura sua freqüente na rede regular de ensino, abaixo está o acerto referente a essa questão:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008) é um marco na legislação brasileira sobre a garantia da educação inclusiva, apesar dela não assegurar plenamente que as crianças com deficiência estejam de fato incluídas inteiramente nas escolas regulares, é uma forma de pressionar os governantes e sensibilizar a sociedade sobre a questão.

Como parte dessa seção apresentaremos como ocorre o desenvolvimento das crianças a partir da perspectiva histórico cultural e a sua inclusão na educação infantil.

## 2.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O homem, enquanto espécie humana (*homo sapiens*) é um ser biológico, mas essa condição não é suficiente para caracterizá-lo enquanto sujeito substantivo, pois sua construção se dá nas relações sociais. O ser humano não possui todas as suas características presentes ao nascer, nem tampouco a influência do meio é a única responsável por sua formação. O indivíduo, em conformidade com os fundamentos de Vygotsky (1896-1934), é resultado da interação dialética entre o ambiente sociocultural ao qual pertence e seu substrato biológico; nessa relação ele transforma e é transformado pelo local e experiências que vivencia.

A criança é resultado de bases biológicas que interagem dialeticamente com o meio social a qual pertence, e por isso seu desenvolvimento é construído historicamente conforme a cultura, os vínculos sociais e o tipo de relação econômica do grupo que ela pertence. A princípio, o potencial orgânico de cada criança pode ser considerado bem semelhante, todavia cada uma se expressa de maneira variada, dependendo das exigências da cultura de onde vive e das condições de vida que lhes são exigidas. Em conformidade com Johnson,

A criança aprende a engatinhar de acordo com a maneira que os adultos lhe permita que se mova. Mesmo uma atividade aparentemente 'natural' como dormir afeta as formas corporais. O design da cama, a espessura do colchão, o tipo de cobertor usado e a maneira como os pais deitam a criança levam o corpo a apresentar diferentes formas de tensões musculares (1990, p. 87-88).

Ao nascer, a criança traz disposições biológicas e genéticas herdadas da evolução filogenética e cultural, fornecendo, assim uma base para o seu desenvolvimento. Contudo é através do meio social que ela vive, mediante as interações com as condições exigidas que será realizado e concretizado seu desenvolvimento. Dessa maneira, a criança apresenta possibilidades de evoluir, enquanto detentora de capacidades biológicas, entretanto é uma possibilidade construída na interação com o ambiente, e sendo assim, poderá

ou não acontecer, uma vez que são as condições características de uma sociedade em conjunto que permitirão o seu progresso.

Essa forma de interpretar o desenvolvimento do ser humano é defendida pelos interacionistas, que entendem o conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, do nascimento até a morte. É a partir das relações que a criança estabelece com o ambiente e também de suas experiências anteriores que seu desenvolvimento vai se construindo. Assim, a aquisição do conhecimento, a internalização de valores, as representações sociais, os hábitos e costumes construídos historicamente pela coletividade são materializados pela criança através do convívio social desde muito cedo.

A concepção histórico-cultural proposta por Vygotsky (1896-1934) e seus seguidores se apoia na ideia de que o desenvolvimento se organiza e se estrutura a partir de uma base biológica que, por sua vez, se desenvolve e se transforma motivada pelas vivências que a criança tem com seu meio, através das pessoas e de objetos. É nesse momento que a qualidade dessas interações deve ser assegurada, querem estas ocorram no ambiente familiar ou em instituições educacionais para crianças nos primeiros anos de vida.

Vygotsky (1994) assinala que a experiência com o outro se reveste de fundamental importância. É central em sua teoria a ideia de que a criança somente se desenvolve plenamente na interação com os outros indivíduos. Esse pressuposto está materializado no conceito básico de sua teoria, chamada de zona de desenvolvimento proximal, assim definido pelo autor:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1994, p. 112).

O primeiro nível de desenvolvimento, o real, conforme Vygotsky, refere-se às:

[...] funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela (1994, p.113).

Esse é o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança e que evidenciará a capacidade que ela possui para resolver problemas, individualmente, sem a ajuda de terceiros, ou seja, independentemente.

O segundo nível reporta-se ao desenvolvimento potencial, relativo ao momento em que a criança, para realizar determinada atividade, dependerá da ajuda de adultos ou de companheiros mais experientes. Vygotsky (1994) postula a existência da área de desenvolvimento proximal que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real (determinado pelo que a criança consegue solucionar sem ajuda) e o nível de desenvolvimento potencial (que é a solução de problemas com ajuda). Segundo Vygotsky,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (...). O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (1994, p. 113).

Nessa perspectiva, é possível mensurar não só o processo de desenvolvimento da criança até o momento analisado e os processos de maturação ocorridos, mas também “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento (...), como também àquilo que está em processo de maturação” (VIGOTSKY, 1994, p.113). Nesse raciocínio, prossegue o autor: “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, àquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1994, p. 113).

Com o apoio dos fundamentos da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança é possível entender melhor a importância de a criança vivenciar desde a sua mais tenra idade experiências significativas com as pessoas que a cercam. Dentre essas experiências, enfatizamos as proporcionadas pelo convívio entre as crianças sem deficiência e as crianças com deficiência.

O espaço da Educação Infantil permite às crianças de zero a seis anos de idade ter a oportunidade de uma vivência social com muitos significados, como fazer amigos, brincar, tornar-se curiosas, trabalhar em conjunto, saber compartilhar espaços. Nessa prerrogativa, podemos considerar que as escolas de Educação Infantil podem ser instituições que contribuem para impulsionar a igualdade e a equidade entre as crianças. Conforme Serrano e Afonso (2014), um programa de Educação Infantil inclusivo deve considerar a questão da

qualidade, constituindo um aspecto fundamental para sua promoção. Na aceção destas autoras, a qualidade da inclusão de um programa

[...] pode ser avaliada por indicadores tais como o nível de envolvimento das crianças nas atividades e rotinas da sala de aula assim como outras características mais abrangentes do programa, tais como a sua filosofia, o apoio administrativo, os recursos, a formação dos profissionais, a colaboração entre os profissionais e entre os profissionais e os pais, as oportunidades que criam para as escolhas da família e o envolvimento ativo e interativo que quer as professoras quer as outras crianças têm com as crianças com NEE (SERRANO; AFONSO, 2014, p. 29).

Em investigação sobre a qualidade do ambiente pré-escolar (Burchinal, Roberts, Nabors & Bryant, 1996; Cost, Quality and Child Outcome Study Team, 1995; Dunn, 1993 apud SERRANO; AFONSO, 2014), foi verificado que programas de elevada qualidade influenciam positivamente o comportamento da criança. Nessa direção, um programa de Educação Infantil deve considerar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de zero a seis anos de idade, respeitando suas peculiaridades. De acordo com Serrano e Afonso (2014, p. 29-30), “há um conjunto de princípios que sustentam as práticas apropriadas ao desenvolvimento de crianças mais pequenas”, que seguem:

- As áreas de desenvolvimento da criança – física, social, emocional e cognitiva – estão inter-relacionadas. O desenvolvimento numa área influencia e é influenciado pelas outras áreas;
- O desenvolvimento ocorre de forma sequenciada, o que significa que competências, aptidões e conhecimentos mais recentes estão apoiados em aptidões previamente adquiridas;
- O desenvolvimento processa-se em ritmos diferentes de criança para criança e de forma diferenciada, para as várias áreas de desenvolvimento, numa mesma criança;
- As experiências precoces possuem efeitos quer cumulativos quer de atraso no desenvolvimento individual das crianças. Existindo períodos ótimos para certas áreas de aprendizagem e desenvolvimento;
- O desenvolvimento avança em direções previsíveis, no sentido de uma maior complexidade, organização e interiorização;
- O desenvolvimento e a aprendizagem resultam da interação da maturação biológica e do ambiente, o que inclui quer os mundos físicos quer sociais onde as crianças vivem;
- O brincar constitui um importante veículo para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, refletindo o seu desenvolvimento;
- Os avanços no desenvolvimento acontecem se as crianças tiverem oportunidades de praticar novas aptidões, assim como

vivenciarem desafios que estão ligeiramente aquém das suas potencialidades;

- As crianças demonstram diferentes formas de aprender e adquirir conhecimentos e diferentes formas de representar aquilo que sabem;
- As crianças desenvolvem-se e aprendem melhor no contexto de uma comunidade onde se sintam seguras e valorizadas, onde as suas necessidades básicas estejam asseguradas e na qual se sintam psicologicamente seguras (BREDEKAMP & COPPLE, 1997, p. 10-15 apud SERRANO; AFONSO, 2014, p. 29-30).

Esses são princípios importantes que devem ser contemplados nas práticas de educação inclusiva. Ainda assim, para que as crianças com deficiência sejam beneficiadas efetivamente, é indispensável que os ambientes educacionais sejam adaptados para atenderem às necessidades particulares de cada criança.

Com base na perspectiva histórico-cultural, devemos reiterar a importância de a criança, desde a sua mais tenra idade, ter experiências significativas com as pessoas e o ambiente em seu entorno. No espaço da Educação Infantil, é mais possível viabilizar a convivência entre crianças com deficiência e crianças sem deficiência, possibilitando que ambas se favoreçam desse relacionamento através de atividades que incentivem a ajuda mútua e permitam à criança com um nível de desenvolvimento mais adiantado incentivar aquelas que por motivos particulares ainda não alcançaram essa etapa.

As particularidades da criança com deficiência não devem ser ignoradas, aliás, devem ser distinguidas e respeitadas para serem trabalhadas com mais pontualidades, porém a princípio, devemos enxergá-la como uma criança com as mesmas necessidades peculiares da sua faixa etária, diferenciando-se uma das outras apenas por suas individualidades orgânicas, sociais e culturais.

Com base nessas considerações sobre as crianças e seu desenvolvimento é que podemos sopesar que o ambiente destinado à educação das crianças pequenas não deve apenas oferecer vagas aos educandos, também deve possuir um espaço físico adequado, uma proposta pedagógica condizente com a faixa etária e profissionais preparados para que com esse suporte se consiga educar com qualidade. A educação de crianças até três anos de idade é considerada uma etapa da educação formal na política de vários países:

[...] as crianças ganham valor e visibilidade, consideradas como atores sociais que influenciam e são influenciadas pelo contexto/sociedade onde se desenvolvem. Na instituição de educação infantil, a criança tem a possibilidade de conviver com as mais variadas culturas e saberes, que devem ser valorizados como forma de ampliar suas experiências. As instituições devem promover, assim, situações em que se possam compartilhar aprendizagens, opiniões, sentimentos, ideias e descobertas. Para ser professor em uma instituição educativa de 0 a 6 anos não basta gostar ou ter experiência com crianças, é necessário ter uma postura pedagógica e de comprometimento social, tanto na defesa de sua própria profissionalização quanto na defesa de uma educação de qualidade para as crianças (VIEIRA; FERREIRA, 2012, p. 39).

As crianças são atores sociais que se formam nas relações estabelecidas entre os sujeitos e o ambiente no qual ela estão inseridas, e é nesse processo que esses sujeitos se constroem e adquirem conhecimentos e comportamentos conforme o que lhes é apresentado e ensinado. Assim, desde muito cedo, nas creches, é importante uma prática educativa com intencionalidade, cujas atividades propostas sejam planejadas; portanto, “se não é pedagógico não é intencional (...). O professor precisa compreender que a rotina é pedagógica e deve ser planejada” (VIEIRA; FERREIRA, 2012, p. 56-57). Nas palavras das autoras:

Atualmente, temos a expectativa de que os espaços educativos possam estimular diferentes competências da inteligência, pela promoção de um ensino de qualidade, pela construção de processos alternativos e criativos de ensino. A significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que as crianças aprendam, portanto, novas formas de interação devem ser propostas (VIEIRA; FERREIRA; 2012, p.57).

A criança, ao ingressar na Educação Infantil, mesmo com idade inferior a um ano, já traz consigo uma gama de informações acumuladas socialmente através da sua cultura e da sua história, como hábitos e habilidades sociais e emocionais formados pelas representações da sua família e sua comunidade. Com tal compreensão, é fundamental que o educador perceba a criança globalmente (corpo, mente e sentimento), além de que ela não chega à instituição de educação desprovida de saberes; por tudo isto se faz necessário pensar o ato educacional dentro de um contexto histórico-social que irá guiar a prática pedagógica. É importante enfatizar ainda que na Educação Infantil o educar e o cuidar são indissociáveis, fazendo parte da prática pedagógica e da rotina escolar.

A inclusão na Educação Infantil implica em um processo dinâmico de aprendizagem, de educação e de cuidado que ocorre concomitantemente em um mesmo grupo, entre todas as crianças, com e sem necessidades educativas especiais, devendo ser previsto nesse processo as características e necessidades de cada aluno. Quando educandos da mesma idade com e sem deficiência são acolhidos em um mesmo espaço educacional lhes são proporcionadas vantagens de um desenvolvimento mais rico e profícuo à medida que se permite o estabelecimento de relações em um ambiente social com menos preconceitos.

A inclusão na educação é muito importante para o desenvolvimento pleno e saudável de todas as crianças; no decorrer do processo educacional são experimentadas situações de desequilíbrio, nas quais valores, preconceitos e estereótipos podem ser questionados, avançando-se para um convívio em que de fato possam ser partilhadas ações mais alicerçadas na igualdade e equidade. Com esses argumentos, é possível inferir que a inclusão terá maiores chances de se consolidar se tiver início quando as crianças ainda não interiorizaram os valores carregados de preconceitos e estereótipos a respeito das pessoas deficientes. Como nos referimos à educação ainda em seus primeiros anos de vida, é mister que as educadoras de Educação Infantil organizem um planejamento capaz de ajudar as crianças a construir conceitos e valores de convívio social que respeitem as particularidades das pessoas.

Ainda nesta seção, como parte da pesquisa realizada nos centros de Educação Infantil, retratamos o ambiente desses espaços assim como suas propostas educacionais.

## 2.2 O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço escolar revela muito da concepção que temos de qual pedagogia queremos para as crianças pequenas e de que maneira podemos contribuir para a formação dessas crianças. Um projeto arquitetônico concebido para ser um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) deve se preocupar com algumas questões importantes para que possam favorecer o

pleno desenvolvimento dos alunos que ali passam grande parte do seu dia e vários dias da semana

Se levarmos em consideração que um dia tem 24 horas e que o CMEI atende as crianças das 7h às 18h e muitos alunos cumprem esse horário, podemos inferir que elas ficam 11 horas na escola durante a semana, restando 13 horas para estarem em casa, e provavelmente dormem por volta das 22:00 horas para acordar no outro dia antes das 7:00 horas, o tempo que elas permanecem por dia com seus familiares durante a semana é uma média de quatro horas – sem considerar que enquanto as crianças estão no CMEI é factível que seus familiares cumpram sua jornada de trabalho nos seus empregos e quando regressam com seus filhos para casa ainda encontram as tarefas domésticas para realizar, diminuindo o tempo útil de convivência voltada só para a criança. Enquanto que na escola elas permanecem por 11 horas em média, nesse período elas convivem com outras crianças e outros adultos, o que nos leva a crer que ambientes escolares, de início, devem ser acolhedores e agradáveis. É relevante pontuar que uma quantidade significativa das crianças moram em apartamentos, tendo pouca oportunidade de correr livremente ou ir em um parquinho público – o município investigado oferece poucos parques públicos.

Por essa razão, considerando o tempo que a criança permanece em um CMEI, e por ser um local de aprendizagem, de convivência e de integração, é importante que o espaço físico seja funcional e simpático para todos os que compartilham o ambiente e que permita atender às diferenças e necessidades variadas de cada aluno (a flexibilidade do local e das pessoas que ali trabalham contribui para a adaptação de situações particulares e por vezes inesperadas). Uma estética harmônica e coerente, capaz de atender à todos é uma relevante consideração quando pensamos na concepção de um espaço de Educação Infantil.

Gandini (1999) sublinha que o espaço deve ser mais que um local útil e seguro para as crianças, deve refletir a cultura e a história de cada lugar, tornando-se um ambiente agradável e acolhedor, promotor de relacionamentos positivos entre as pessoas, com a capacidade de contribuir para uma aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Acresce a autora que o ambiente é visto como um educador, que juntamente com os professores é

capaz de ajudar no desenvolvimento do aluno, dependendo da sua organização.

Os diferentes locais de atendimento à criança em um CMEI, como sala de aula, refeitório, banheiro, brinquedoteca, sala de multiuso, berçário, solário devem ser organizados e reorganizados conforme surjam necessidades de adaptações físicas. Os professores e funcionários, através de capacitação e colaboração da equipe da escola, devem estar dispostos a reaprender e renovar suas práticas e atender às especificidades ora apresentadas.

Uma das principais atividades da Educação Infantil é incentivar a integração entre todas as crianças. Assim, uma das dimensões importante de integrar o seu projeto político-pedagógico é a inclusão. Acolher crianças com deficiência começa com sua matrícula no CMEI, mas também requer iniciativas que garantam sua permanência na escola regular, como adaptações dos espaços físicos, sendo incluídas nos projetos arquitetônicos rampas de acesso, barras horizontais fixadas ao longo das paredes para ajudar as crianças que delas necessitam, guias no chão, banheiros adaptados, cadeiras e mesas nas salas de aula e refeitórios adaptados (quando necessários), brinquedos acessíveis no parquinho, quadras com acessibilidade, bebedouros mais baixo para todas as crianças e para as que usam cadeira de rodas, portas amplas de acesso para os diversos ambientes da escola, placas que indicam os diferentes espaços da escola em braile e na altura das crianças, um elevador caso o CMEI tenha mais de um andar, professores capacitados e número de alunos reduzidos na sala caso haja criança com deficiência.

Gonzalez-Mena (2015) assinala que o ambiente é um importante espaço para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A autora ressalta que os professores da Educação Infantil devem se preocupar em criar ambientes que “aprimorem o processo de ensino-aprendizagem. As aprendizagens se constroem nas interações com as crianças pequenas e com outras pessoas e coisas presentes no ambiente” (GONZALEZ-MENA, 2015, p.185).

Ao pensarmos em um ambiente apropriado para a Educação Infantil, devemos ter em mente que tipo de espaço queremos criar. Um local amplo e arejado é importante para as crianças realizarem suas atividades, assim como um planejamento do que iremos disponibilizar para contribuir no desenvolvimento da criança. Nas palavras de Gonzales-Mena (2015, p.185),

[...] o ambiente é um professor, indicando que não basta simplesmente ter um espaço amplo para as crianças brincarem e jogar brinquedos de plástico no meio. Deve-se planejar o que vai no ambiente e combinar essas idéias com as necessidades, os níveis de desenvolvimento e os interesses das crianças . Você precisa planejar não só o que colocar no ambiente, mas também como organizá-lo.

O espaço físico deve ser pensado como um ambiente apropriado para a Educação Infantil, em que os móveis, os materiais, os brinquedos e os conteúdos didáticos condizem com a fase em que a criança se encontra, lembrando que o ambiente da aprendizagem sistematizada é o mesmo da brincadeira. Para as crianças com deficiência, outros fatores devem ser considerados, pois elas possuem habilidades distintas, o que requer adaptações que atendam suas especificidades, que podem ser de locomoção, visão, audição ou intelectual.

O planejamento não deve estar focado exclusivamente nas atividades consideradas pedagógicas, seguindo, muitas vezes, um modelo do ensino fundamental tanto na disposição física da sala de aula como no uso sistemático de apostilas ou “trabalhinhos” (atividades impressas de alfabetização). O planejamento para a Educação Infantil deve prever todas as dimensões do desenvolvimento da crianças, porque elas aprendem em todos os momentos e circunstâncias.

O município analisado nesta pesquisa adota uma “apostila” elaborada a pedido de sua Secretaria de Educação (Seduc). Todos os CMEIs da rede municipal devem utilizar esse material, que é previamente elaborado e que consta de atividades escritas. Essa “apostila” orienta o trabalho pedagógico da professora e ocupa a maior parte do tempo das aulas. As professoras são supervisionadas pela direção do CMEI com o objetivo de verificar o cumprimento das atividades propostas na “apostila” e a Seduc, através de um “gerente”, vai aos CMEIs para conferir se as atividades são aplicadas. Destacamos que isso é controverso, pois de acordo com Gonzales-Mena,

Na educação infantil, aprender e ensinar não estão restritos a matérias “acadêmicas”, os processos de ensino e aprendizagem estão sempre em funcionamento. A aprendizagem e o ensino ocorrem no banheiro, na cozinha, na área da soneca, no fraldário e em outros lugares em que nunca pensamos (2015, p.188).

Um CMEI de tempo integral possui diversas atividades que vão desde a recepção e acolhida das crianças na escola, alimentação, sono, higiene, atividades pedagógicas e as brincadeiras. A aprendizagem da criança na Educação Infantil não está limitada à aquisição de conhecimentos acadêmicos (como a alfabetização), mas também, e não menos importante, a aprendizagens referentes à vida diária (como aprender a ter independência na higiene pessoal e independência na alimentação, assim como reconhecer a importância de ambos), aprendizagem social (aprender a conviver e respeitar os amigos, professores e funcionários da escola) e a aprendizagem do respeito à igualdade e equidade com os outros (aprender que todos somos diferentes e valorosos nas nossas diferenças e particularidades). Em todos os momentos, desde a hora que a criança chega ao CMEI até a hora de ir embora, ela está aprendendo e sendo cuidada, porque esses dois pilares são indissociáveis para a educação da criança pequena.

O ambiente da Educação Infantil deve ser equilibrado, apresentar atratividade para as crianças, sem que haja excesso de informações ou decorações construídas sem muito significado para elas. O espaço deve oferecer facilidade para circulação tanto das crianças como dos adultos, não sendo obstruído por móveis ou qualquer outro objeto que prejudique o deslocamento de todos ou que possa oferecer qualquer tipo de perigo ou criar dificuldade para que o professor observe todas as crianças, principalmente se na turma tiver algum aluno com qualquer tipo de limitação. Quanto à questão da estética na Educação Infantil, Gonzáles-Mena ressalta que:

Frequentemente, os adultos decoram ambientes com objetos que eles consideram refletir os gostos das crianças; penduram desenhos comerciais nas paredes para fazer a sala parecer infantil. Mas, às vezes, eles acabam tornando a sala excessivamente estimulante e perdem a oportunidade de ajudar as crianças a apreciar a estética. Infelizmente, algumas crianças nunca têm a oportunidade de explorar, compreender e apreciar o conceito de “beleza” em sua forma mais básica (2015, p. 209).

A escola italiana Reggio Emilia que fica na cidade de mesmo nome ao norte da Itália (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2008; RINALDI, 2014) é umas das principais instituições de Educação Infantil que preza tanto em sua organização quanto em sua metodologia de ensino pelo cultivo e ensinamento da estética para as crianças, visto a importância do papel do atelierista na

escola e de toda a sua forma de trabalho. Algumas escolas organizam as turmas por áreas de interesse ou atividades como o canto da leitura, o canto da arte, o canto da construção, deve ser possível que as crianças possam se deslocar de um ambiente a outro sem atrapalhar o desenvolvimento das atividades realizadas em cada área. Para as turmas de crianças menores, é importante locais que proporcionem mais tranquilidade para a hora do sono (ter um berçário separado da sala, por exemplo), pois em se tratando de bebês, os horários do sono podem ser variados entre as crianças. Já as crianças maiores é possível compartilhar a sala de aula para a hora do descanso ou sono, porque elas, em sua grande maioria, acabam vivendo uma rotina diária em que o momento do descanso é igual para todas.

No Brasil, segundo a Resolução 21, de 2 de abril de 2014, o número de crianças por professor é organizado da seguinte maneira: turmas com crianças entre zero e um ano de idade deverão ter no máximo oito alunos por professor pedagogo e um assistente fixo com formação em magistério; em turmas com crianças com até dois anos de idade é permitido no máximo dez alunos para um professor; em turmas com crianças com até três anos é permitido no máximo quinze alunos sem necessidade de assistente; e em turmas com crianças entre quatro e cinco anos é permitido vinte crianças por professor, sem necessidade de assistente. As turmas podem ser ampliadas desde que respeitem a proporção criança/assistente. No caso de a turma ter algum aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, esta deverá ter dois alunos a menos por matrícula na sala.

O tamanho da sala por número de crianças também revela muito sobre a qualidade do atendimento na Educação Infantil. Ela deve ser espaçosa, sem ser grande o suficiente para que o professor não consiga se conectar com a turma, porém não pode ser pequena a ponto de causar a sensação de “aperto” ou falta de espaço.

Normalmente, as construções de espaços destinados às instituições de ensino demandam um planejamento que envolve o estudo de sua viabilidade, qual comunidade se quer atender, características ambientais do local que será construído e um projeto arquitetônico. O documento “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006) frisa a importância de incorporar uma metodologia participativa, em que as necessidades e desejos dos usuários e a interação com o ambiente façam

parte desse projeto, devendo ainda ter um conceito de escola inclusiva, que em seu planejamento assegure a acessibilidade universal e garanta autonomia e segurança às pessoas com deficiência.

No referido documento, é expressa a crença de que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações, e um trabalho baseado na escuta, diálogo e observação das necessidades e interesses expressos pelas crianças transforma-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006). Também propõe ampliar os olhares sobre o espaço destinado à Educação Infantil, que deve ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável, e acessível para todos” (BRASIL, 2006, p. 10).

Passaremos a descrever e analisar os CMEIs que participaram dessa pesquisa. Serão descritos os espaços físicos e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada escola.

### 2.3 OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta pesquisa, investigamos três CMEIs de um município da região noroeste do Paraná. Esses Centros foram escolhidos pela Secretaria de Educação do município e localizam-se em diferentes bairros da cidade.

A solicitação de autorização para realizar a pesquisa foi entregue na Secretaria de Educação do município juntamente com o projeto de pesquisa, no qual constavam os procedimentos metodológicos (observação e entrevistas com as professoras e crianças) que seriam usados durante o período em que a pesquisadora estivesse realizando seu trabalho nas escolas e os objetivos da pesquisa.

O foco da investigação foi verificar a inclusão dos alunos com deficiência nos CMEIs buscando compreender se esses alunos estão integrados no grupo do ponto de vista dos seus colegas de sala e de seus professores.

Como pontuamos, a escolha das três escolas foi feita pela própria Secretaria de Educação do município, sem a interferência da pesquisadora, levando em consideração o que solicitamos no requerimento de autorização

(três CMEIs em que estivessem matriculadas crianças com algum tipo de deficiência). Após a concordância para realizar a investigação e o recebimento do documento que nos permitia efetuar observações e entrevistas com as crianças e as professoras das escolas selecionadas, contatamos, primeiramente por telefone, as secretárias dos CMEIs escolhidos, explicando a respeito da permissão da secretária da educação para empreendermos o trabalho de campo da pesquisa naquele estabelecimento de ensino acerca da inclusão de crianças com deficiência. A partir desse contato inicial, agendamos para depois das férias do meio do ano letivo de 2016 a primeira visita na escola para conhecermos o CMEI, apresentar a proposta de pesquisa que seria desenvolvida na escola e entregar a autorização da secretária de educação do município que permitia o trabalho de campo naquele Centro educacional.

Dessa forma, na primeira semana do mês de agosto conhecemos o espaço físico de cada um dos três CMEIs e conversamos com a diretora, supervisora educacional e a orientadora educacional dos respectivos centros educacionais. Foi-nos apresentado, em cada escola, um panorama de todas as crianças com deficiência ali matriculadas e em quais turmas estudavam. No CMEI Arco-Íris, nos informaram que ali estão matriculadas duas crianças com deficiência, ambas meninas (irmãs) com autismo e que são alunas do infantil 5, de diferentes turmas, e frequentam a escola pela manhã e à tarde estudam na AMA (Associação Maringaense dos Autistas).

No CMEI Aquarela, estão matriculadas seis crianças com deficiência, sendo dois meninos com paralisia cerebral/deficiência motora no infantil 4 (cada um em turmas diferentes), um menino com autismo no infantil 4 e uma menina com diagnóstico não fechado no infantil 4; no infantil 5 estão matriculados um menino com autismo e na outra turma do infantil 5 uma menina com autismo. Dessa maneira, nas duas turmas do infantil 4 há duas crianças com deficiência e nas turmas do infantil 5 uma criança com deficiência por turma.

No CMEI Algodão-Doce, são três as crianças com diagnóstico de deficiência: um menino com autismo na turma do infantil 4, na outra turma do infantil 4 um menino com autismo e altas habilidades, e no infantil 5 um menino com autismo.

Informamos que os nomes dos CMEIs são fictícios, assim como os nomes das crianças, para preservar a privacidade da instituição educacional e de

todas as pessoas envolvidas no processo de pesquisa. Também é uma forma de garantir que as professoras participantes tivessem maior liberdade e confiança para compartilhar suas ideias e se expressarem espontaneamente seguindo suas rotinas e planejamentos durante todos os momentos das observações.

Os Quadros 2 e 3 demonstram o número de crianças com deficiência por turma matriculada e qual tipo de deficiência (Quadro 2) e o número de meninos ou meninas com deficiência por turma (Quadro 3).

#### **Quadro 2 – Crianças com deficiência por turma**

	CMEI Arco-Íris	CMEI Aquarela	CMEI Algodão-Doce
Infantil 4		2 crianças com paralisia cerebral/deficiência motora 1 criança com autismo 1 criança com diagnóstico não fechado	1 criança com autismo 1 criança com autismo e altas habilidades
Infantil 5	2 crianças com autismo	2 crianças com autismo	1 criança com autismo
Total	2 crianças	6 crianças	3 crianças

Fonte: Elaborados pela pesquisadora.

#### **Quadro 3 – Crianças com deficiência e gênero**

	CMEI Arco-Íris	CMEI Aquarela	CMEI Algodão-Doce
Infantil 4		3 meninos 1 menina	2 meninos
Infantil 5	2 meninas	1 menino 1 menina	1 menino
Total	2 meninas	4 meninos e 2 meninas	3 meninos

Fonte: Elaborados pela pesquisadora.

Na leitura dos quadros, observamos que são onze o número de alunos com deficiência que estudam nos três CMEIs investigados, seis no infantil 4 e cinco no infantil 5, sete meninos e quatro meninas. Dessa população, oito crianças com autismo (uma com autismo e altas habilidades), duas com paralisia cerebral/deficiência motora e uma com diagnóstico não fechado (em processo de avaliação pelo neurologista, psicólogo e outros profissionais). Levamos em consideração quais crianças participariam da pesquisa em cada CMEI, as orientações da equipe de cada escola e o objetivo da investigação.

No CMEI Arco-Íris, a aluna selecionada foi a mais jovem, a de menor idade; no CMEI Aquarela, a direção solicitou que fosse escolhida uma das duas turmas do infantil 5, visto que as turmas do infantil 4 possuíam espaços físicos menores, além de terem duas crianças com deficiência em cada sala e mais professores nelas. Entre as duas turmas do infantil 5, a opção foi pela turma em que estava matriculado o menino, já que, segundo os orientadores educacionais, a menina seria mais reservada e arredia; no CMEI Algodão Doce, a opção foi pela turma em que estava matriculado o aluno mais jovem do infantil 4. Em parte, essa decisão deve-se ao fato de o diagnóstico de autismo e altas habilidades ter acabado de ser entregue na escola, e julgamos interessante acompanhar o processo da inclusão na sala de um professor de apoio desde o início.

A cidade onde estão localizadas os CMEIs possui uma rodovia que a cruza de leste a oeste, separando-a em norte e sul. As escolas estão localizadas ao norte, enquanto o centro do município, a Secretaria de Educação de Maringá (Seduc) e o Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar (Cemae) ficam na direção sul.

O CMEI Arco-Íris está localizado em um bairro bem afastado do centro da cidade, sendo exclusivamente residencial; próximo à escola há um centro esportivo, um condomínio de apartamentos e um conjunto de casas do programa do governo federal “minha casa minha vida”, e o transporte público passa na rua da escola.

O CMEI Aquarela está localizado próximo à rodovia, em um bairro que possui independência comercial, perto de uma avenida que possui um posto de saúde, uma biblioteca municipal e diversos tipos de estabelecimentos comerciais, sendo de fácil acesso ao centro da cidade, circulam várias linhas de transporte público e possui uma ciclovia. Próximo à escola, as habitações são compostas majoritariamente de casas residenciais.

O CMEI Algodão Doce se encontra em um bairro localizado entre duas grandes avenidas perpendiculares à rodovia, nessas avenidas encontram-se vários tipos de lojas comerciais e passam várias linhas de transporte público e uma das avenidas possui ciclovia e está sendo construída ciclovia na outra avenida, sendo de fácil acesso ao centro da cidade. Os arredores da escola possuem uma paisagem eminentemente de casas residenciais.

A paisagem urbanística dos três bairros onde os CMEIs estão localizados são residenciais, em sua maioria formada por casas com transporte público próximo (em um dos bairros esse é mais escasso). Apenas um possui um centro esportivo (a escola dessa vizinhança não o utiliza para suas atividades, apesar de ambos os locais pertencerem ao município), e não observamos qualquer espaço público, em nenhum dos três bairros, como praça ou parquinho.

O espaço físico é o local em que o estabelecimento (a escola) funciona, nele estão as salas de aula, o refeitório, a cozinha, o lactário, os banheiros, o pátio, o solário, o parquinho, a brinquedoteca, a biblioteca, as salas administrativas, a recepção, a área de serviço, dentre outros. São nesses ambientes que a “vida” do CMEI acontece, com as crianças, os professores, os administradores, os pais, as cozinheiras e as zeladoras. Pontuamos que para o andamento do cotidiano da escola, é importante uma rotina que se traduz no horário de entrada, horário de saída, horário das refeições e uma rotina que é particular de cada turma, com seu planejamento pertinente a sua faixa etária.

Os CMEIs não possuem uma equipe de profissionais especializados, pois o município disponibiliza um centro de atendimento, o Cemae, para atender alunos da rede que possuem dificuldades de aprendizagem ligadas aos aspectos cognitivos, psicossociais ou físicos. O Cemae é formado por profissionais da área de fonoaudiologia, psicologia, nutrição e pedagógicas (com especialização em Educação Especial e psicopedagogia). Dessa maneira, os alunos que necessitam de alguma dessas especialidades devem ser encaminhados ao Cemae. Convém registrar que caso alguma criança dos três CMEIs observados necessite de algum dos atendimentos ofertados pelo Cemae, sua família deverá se deslocar até o centro da cidade, o que muitas vezes se torna oneroso, o que pode inviabilizar o acompanhamento

A proposta pedagógica do município é disponibilizada em sua página e está:

[...] fundamentada na teoria histórico-crítica, a qual compreende a criança como sujeito histórico e de direitos que, brinca, imagina, fantasia, aprende, deseja, observa, experimenta, narra, questiona, elabora sentido sobre a natureza e a sociedade; constrói sua identidade pessoal e coletiva produzindo cultura nas relações e práticas cotidianas que vivencia, garantindo à criança experiências de interação com a linguagem oral e escrita, ampliando saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, favorecendo a

consolidação do processo de alfabetização e letramento (MARINGÁ, 05 Set 2016).

Cada CMEI elabora seu projeto político pedagógico (PPP) a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010) e das Diretrizes do município. Solicitamos à direção de cada Centro o seu projeto político pedagógico, os quais foram disponibilizados das seguintes maneiras: No CMEI Arco-Íris, tivemos acesso ao projeto político pedagógico na forma impressa e pudemos pesquisar e escolher quais partes seriam copiadas e entregues. No CMEI Aquarela, tivemos acesso ao projeto político pedagógico na forma impressa para que pudéssemos copiar as partes que julgamos importantes. No CMEI Algodão Doce, tivemos acesso ao projeto político pedagógico na forma digital, a orientadora educacional foi nos mostrando na tela do computador para que escolhêssemos as partes que ela copiou em um pendrive. Assim, podemos afirmar que apesar de termos tido permissão para visualizarmos o PPP de cada CMEI, não os obtivemos na íntegra para posterior análise.

O Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 13), constitui

[...] o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

O PPP de uma escola é um processo dinâmico que envolve a participação de toda a comunidade escolar, nele deve estar presente a concepção de criança, de educação e de sociedade que embasará as orientações e ações de cada CMEI. É nesse documento que pode ser encontrada a orientação para uma escola inclusiva.

Nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (2010, p. 20), na parte referente à Organização de Espaço Tempo e Materiais (espaço que especifica a efetivação dos objetivos da proposta pedagógica da Educação Infantil) consta a questão da “acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação”, não estando explícita a importância para a comunidade/sociedade da escola inclusiva.

No texto do PPP do CMEI Arco-Íris, sua concepção de ensino e aprendizagem se baseia na teoria de Vygotsky. Nele está especificada a importância da brincadeira/brinquedo para a criança adquirir o conhecimento. “Nesse sentido, no contexto escolar a brincadeira não deve ser entendida como uma atividade secundária ou como um mero passatempo, mas deve ser valorizada e estimulada, pois tem uma importante função pedagógica” (PPP CMEI Arco-Íris, p. 32). Também é reconhecida a importância do professor da Educação Infantil:

A partir da teoria expressa por Vygotsky é importante ressaltar considerações acerca do papel do professor e educador infantil, que deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação das crianças, pois as interações estabelecidas entre elas também tem um papel fundamental no desenvolvimento individual” (PPP CMEI Arco-Íris, p.31).

Na parte do Projeto Político Pedagógico do CMEI Arco-Íris que nos foi disponibilizada para leitura não encontramos um ponto específico sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola; verificamos passagens relativas à “escola inclusiva” que abordam questões mais gerais, como a garantia de todas as crianças na escola e o exercício da cidadania. Concordando com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010), o PPP apresenta a importância da criança desde pequena “formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoa” (PPP CMEI Arco-Íris, p. 44).

O PPP do CMEI Aquarela contempla a fundamentação teórica do município, a pedagogia histórico-crítica. Destaca o papel do professor como um importante mediador da aprendizagem da criança e aponta que o desenvolvimento da criança depende de um ambiente apropriado e rico de estímulos.

O conceito de ensino e aprendizagem contido no PPP do CMEI Algodão Doce se baseia na concepção de Vygotsky “a respeito da interação entre aprendizagem e desenvolvimento, o papel do brinquedo, das diferentes linguagens e da imitação neste contexto” (PPP CMEI Algodão Doce). Na redação desse PPP, a brincadeira/brinquedo é tida como uma maneira privilegiada de as crianças se expressarem, representarem, compreenderem e transformarem o mundo:

Neste sentido, no contexto escolar a brincadeira não deve ser entendida como uma atividade secundária ou como um mero passatempo, mas deve ser valorizada e estimulada, pois tem uma importante função pedagógica. É no brinquedo que a criança aprende agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas (PPP CMEI Algodão Doce).

O PPP do CMEI Algodão Doce acompanha “a linha de pensamento Pedagogia Histórico-Crítica adotada pela Secretaria de Educação de Maringá”, cuja base teórica é “fundamentada na teoria Histórico Cultural de Vygotsky e no Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx” (PPP CMEI Algodão Doce).

Quanto ao papel do professor de Educação Infantil, são várias as passagens que destacam a sua importância para a aprendizagem da criança, como um mediador que de forma planejada organiza as atividades mais apropriadas para seu aluno.

Na parte do PPP do CMEI Algodão Doce que me foi disponibilizada, no objetivo específico diversidade cultural (pluralidade, inclusão), consta que se deve “proporcionar atendimento de qualidade às crianças com necessidades especiais de forma que construam e ampliem seus conhecimentos e convivência com as demais crianças” (PPP CMEI Algodão Doce).

Assinalamos que os conteúdos trabalhados em sala de aula são elaborados e encaminhados para os CMEI pela Secretaria de Educação do município, e o professor deve adequá-los para a realidade da sua sala de aula, cabendo ao professor de apoio adaptar as atividades conforme as necessidades dos alunos. Com base em nossas observações, as atividades da apostila eram mediadas pelo professor de apoio para o aluno com deficiência durante as aulas. As professoras de apoio dos CMEIs Arco-Íris e Aquarela preparavam atividades complementares que atendiam à necessidade de aprendizagem dos alunos que elas acompanhavam.

Durante as aulas, as professoras utilizavam como recurso para explicação das atividades, em sua grande maioria, o quadro-negro, cartazes e explanações orais. Nas aulas de educação física, foram usados materiais diversos como corda, arco, jogos e recurso audiovisual (televisão). A dinâmica das atividades em sala de aula, durante as atividades pedagógicas, geralmente eram individuais (tarefas na apostila) e em grupo quando organizavam um

cartaz, conversavam sobre um assunto ou brincavam livremente. As aulas de educação física eram o momento em que mais havia atividades coletivas.

Durante o período de observação, não identificamos nenhuma adaptação curricular para a necessidade específica do aluno com deficiência, como as professoras relataram em algumas entrevistas. O material adaptado era confeccionado pela professora de apoio e era diferente do conteúdo trabalhado em sala de aula.

A maior parte do tempo as crianças ficavam em sala de aula realizando as atividades da apostila; as aulas de educação física, em algumas situações, também eram ministradas em sala de aula. O momento em que as crianças mais brincavam coletivamente era quando iam ao parquinho, contexto em que pudemos notar mais a integração da criança com deficiência e sua turma.

Diante disso, podemos inferir que a metodologia apresentada por esse município, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, que tem sua origem na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e no materialismo histórico-dialético de Marx (PPP Algodão Doce; PPP Aquarela; PPP Arco-Íris; Site do município) e o seu trabalho escolar respaldado na “Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de Gasparin (2009), presentes nos PPPs dos CMEIs que estão apoiados em cinco passos orientadores (prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final) não estão totalmente aplicados na prática pedagógica das referidas escolas, considerando os trabalhos em formato de apostila que são elaborados pela Seduc e encaminhados para todos os CMEIs. Dessa maneira, as atividades desenvolvidas com os alunos não percorrem as etapas propostas por Gasparin (2009) de construção coletiva do material e conteúdo baseados na realidade e experiências de cada sala de aula, o que leva a crer que uma metodologia passou a ser utilizada como um método de ensino.

Cada CMEI organiza o seu tempo conforme suas necessidades, contudo apresentam bastante similaridade, variando em alguns horários. O Quadro 3, copiado do PPP do CMEI Algodão Doce, demonstra a rotina dessa instituição escolar.

#### **Quadro 4 – Rotina do CMEI Algodão Doce**

<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>
07:00 - 08:00	Recebimento das crianças

07:30 - 08:30	Café da manhã
08:00 - 10:00	Desenvolvimento das atividades pedagógicas
10:30 – 11:00	Almoço do Infantil 1 A/B
10:30 - 11:30	Almoço das demais turmas
10:30 - 13:00	Horário do sono/descanso
13:00 - 13:40	Lanche da tarde
13:50 - 15:40	Atividades envolvendo psicomotricidade/ludicidade
15:45 - 16:15	Jantar do Infantil 1 A/B
15:45 - 16:15	Jantar das demais turmas
16:15 - 16:30	Higiene pessoal e troca
16:30 - 18:00	Saída das crianças

Fonte: PPP CMEI Algodão Doce.

Cada turma apresenta uma rotina específica, de acordo com as necessidades de cada faixa etária. No Quadro 5 reproduzimos a rotina da turma Infantil 5 do CMEI Aquarela.

#### **Quadro 5 – Rotina do Infantil 5 – CMEI Aquarela**

<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>
07:00 - 08:00	Recebimento das crianças
07:30 - 08:30	Café da manhã
08:00	Roda de conversa (rotina)
08:30	Café das professoras
08:45	Café das educadoras/auxiliares
08:45	Atividade pedagógica
11:20	Almoço
11:30	Descanso
13:30	Acordar as crianças
15:45	Lanche
14:00	Atividade pedagógica
15:00	Café das educadoras/ auxiliares
15:15	Café das educadoras/ auxiliares
16:00	Jantar
16:20	Atividade pedagógica/organização
16:30 às 17:45	Saída/com atividade pedagógica

Fonte: Quadro de Rotina do CMEI Aquarela fixado na sala da supervisora educacional.

Podemos notar que na rotina do infantil 5 (Quadro 5) não são contemplados momentos para atividades lúdicas como ida ao parquinho, pátio

ou brincadeiras livres, mas durante as observações, os alunos dessa turma tiveram atividades no pátio, no parquinho e brincadeiras em sala de aula como o jogo do bingo e massinha.

O CMEI Arco-Íris está em reforma em toda a sua estrutura arquitetônica, por essa razão está atendendo juntamente com outro CMEI; assim, a descrição da escola refere-se ao local em que ela está funcionando no momento desta pesquisa. Essa escola atende seus alunos em período integral. Seu horário de funcionamento é das 7:00 horas às 18:00 horas, de segunda a sexta-feira. Junto a outro CMEI, possuem em conjunto 14 salas de aula (cinco do CMEI sede, sendo uma de cada série, e nove do CMEI Arco-Íris) compondo duas do Infantil 1, duas do Infantil 2, três do Infantil 3, três do Infantil 4 e quatro do Infantil 5. Do infantil 1 ao infantil 4 o número de alunos por classe é em torno de vinte e cinco crianças e no infantil 5 o número de alunos por classe é em torno de vinte a vinte e dois alunos.

As instalações são novas, com um pé direito alto e são térreas; a escola tem uma área central e as salas e demais dependências estão em torno desse espaço, composto por um pátio coberto dividido em três ambientes: logo na entrada da escola, é espaçoso, com piso frio e dá acesso à sua direita à sala de multiuso, à biblioteca, aos banheiros e ao bebedouro e à sua esquerda está a recepção, a sala da direção, da supervisão educacional, da orientação educacional, sala dos professores, banheiros para adultos (esses espaços são reservados), o refeitório, a cozinha, e a área de serviço, mais a frente, dividindo o primeiro espaço do terceiro, possui uma área cercada com brinquedos coloridos e de fácil remoção como cavalinhos em forma de gangorra e um piso sintético que imita grama, mais a frente o terceiro ambiente, um parquinho com brinquedos coloridos como escorregador, casinha. Nas laterais estão as salas de aula que são amplas, claras e arejadas. Ao final do pátio está a sala de estimulação psicomotora, e atualmente desativada para atender as turmas do infantil 1. Possui um parquinho com balanço, gangorra e gira-gira de ferro que fica na lateral do prédio, tem grama no chão, mas não tem árvores.

Esse CMEI possui guias de acesso, placas escritas em braile e letras em caixa alta identificando cada ambiente e que estão na altura das crianças, banheiros apropriados para elas, com sanitários e pias em tamanho reduzido, e também sanitário adaptado para quem usa cadeira de rodas; as portas são amplas, as mesas e cadeiras das salas de aula e do refeitório são adequadas

para as crianças, possui rampas de acesso na entrada da escola e para o parquinho.

O CMEI Aquarela atende seus alunos em período integral. Seu horário de funcionamento é das 7:00 horas às 18:00 horas, de segunda a sexta-feira. Possui uma turma do infantil 1, duas turmas do infantil 2, duas turmas do infantil 3, duas turmas do infantil 4 e duas turmas do infantil 5, totalizando nove turmas.

O prédio da escola já foi reformado e hoje está organizado da seguinte maneira: na entrada, há dois parquinhos, no do lado direito os brinquedos são de madeira e se encontram em um gramado com árvores; o do lado esquerdo está no gramado e os brinquedos são de plástico coloridos, mais à frente está o pátio central, amplo, com o pé direito alto, e possui um pula-pula, do seu lado esquerdo está a recepção e a sala da direção, no mesmo corredor estão o lactário, o refeitório dos bebês e duas turmas. Ainda do lado esquerdo há um banheiro e mais à frente o refeitório e a cozinha, atrás está a área de serviço. Do lado direito estão dois corredores: no primeiro encontram-se somente as salas de aula e no segundo estão a sala dos professores/biblioteca, a sala da orientação e supervisão educacional, banheiro para os adultos e duas salas de aula que ocupam o lugar da sala multiuso; entre os dois corredores está um banheiro para as crianças.

Esse CMEI possui guias de acesso, placas escritas em braile e letras em caixa alta identificando cada ambiente e elas estão na altura das crianças, banheiros apropriados, com sanitários e pias no tamanho delas, e sanitário adaptado para quem usa cadeira de rodas; as portas são amplas, as mesas e cadeiras das salas de aula e do refeitório são adequadas para as crianças e há rampa na entrada lateral da escola.

O CMEI Algodão-Doce atende seus alunos em período integral. Seu horário de funcionamento é das 7:00 horas às 18:00 horas de segunda a sexta-feira. Possui 15 turmas sendo duas do infantil 1, três do infantil 2, três do infantil 3, três do infantil 4 e quatro do infantil 5.

O prédio possui uma estrutura mais antiga e já passou por reforma. Na sua entrada, há um espaço coberto como uma antessala em que as mães guardam os carrinhos das crianças e ali são expostas as atividades desenvolvidas pelas crianças. Ao lado esquerdo a esse espaço está a recepção, a sala de orientação e supervisão pedagógica e a sala da direção.

Separado por um portão está um pátio coberto, onde fica um pula-pula, um minhocão colorido de plástico duro e uma cesta de basquete móvel de tamanho apropriado para as crianças, que dá acesso, ao lado direito, a um corredor com salas de aula, banheiros, refeitório e lactário para os alunos mais novos. Ao lado do corredor estão o refeitório e a cozinha; ao lado esquerdo tem um espaço com bebedouro, que leva a mais salas de aula, à lavanderia e à área de serviço. Na parte da frente da escola, à esquerda, há um parquinho com brinquedos de plástico que fica na frente de um solário e do lado direito outro parquinho gramado com árvore, com brinquedos de madeira que fica na lateral de um solário; adiante mais um brinquedo de madeira em um espaço gramado, que fica na lateral direita da escola; ao fundo um espaço verde gramado com uma árvore frondosa.

Esse CMEI é térreo, não possui escadas e não tem guias de acesso, corrimão e placas em braile que indicam os ambientes da escola. As mesas das salas de aula são em formato circular e do tamanho adequado para as crianças; as do refeitório são compridas, de feitiço retangular, com bancos que acompanham do tamanho apropriado para as crianças, os banheiros ficam nos corredores em que estão as salas de aula e possuem vasos sanitários e pias adaptados para o tamanho dos alunos, apenas no banheiro dos meninos há sanitário apropriado para quem usa cadeira de rodas.

Nos Quadros 6 e 7 ilustramos a quantidade de turmas por CMEI assim como os equipamentos dos CMEIs.

**Quadro 6 – Quantidade de turmas por CMEI**

	<b>CMEI Arco-Íris</b>	<b>CMEI Aquarela</b>	<b>CMEI Algodão Doce</b>
Número de turmas do infantil 1	2	1	2
Número de turmas do infantil 2	2	2	3
Número de turmas do infantil 3	3	2	3
Número de turmas do infantil 4	3	2	3
Número de turmas do infantil 5	4	2	4
<b>Total de turmas</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>15</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Quadro 7 – Equipamentos dos CMEIs**

	<b>CMEI Arco-Íris</b>	<b>CMEI Aquarela</b>	<b>CMEI Algodão Doce</b>
Salas de aula	Amplas e arejada	Pequena e arejada	Pequena
Refeitório	Amplo e arejado	Amplo e arejado	Amplo
Banheiros adaptados	Sim	Sim	Dos meninos
Parquinho	1 coberto na área central/1externo sem sombra	1externo gramado e com sombra/1externo gramado	2 externos gramado com sombra/1 externo sem sombra
Caixa de areia	Não	Não	Não
Solário		Sim (crianças menores)	Sim (crianças menores)
Pátio	Sim	Sim	Sim
Quadra	Não	Não	Não
Sala multiuso	Sim	Sim (ocupada com salas de aula)	Sim (ocupada com sala de aula)
Biblioteca	Sim	Sim (na sala dos professores)	Sim (na sala da diretoria)
Sala de Psicomotricidade	Sim (ocupada com sala de aula)	Não	Não
Sala de professores	Sim	Sim	Sim
Espaço verde	Não	Sim	Sim
Guias de acesso	Sim	Sim (coladas sobre o piso)	Não
Corrimão	Sim	Não	Não
Placas em braile de identificação dos ambientes	Sim	Sim	Não
Corredores	Não	Sim	Sim
Decoração do CMEI	Atividades das crianças	Atividades das crianças	Atividades das crianças
Decoração da sala de aula	Atividades das crianças	Atividades das crianças	Atividades das crianças
Aula de educação física	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 6, relativo aos equipamentos dos CMEIs, demonstramos que o prédio mais novo (CMEI Arco-Íris) possui as salas mais amplas e maiores condições de acessibilidade (guias de acesso, corrimão, banheiros adaptados, portas amplas, placas em braile, ausência de corredores, salas de aula voltadas para o centro da escola em que tem um pátio). As questões de acessibilidade dos outros dois CMEIs foram corrigidas com as reformas das suas instalações (banheiros adaptados, instalação das guias de acesso em um dos CMEIs), porém nem tudo foi resolvido como o tamanho das salas de aula;

as salas de aula estão em corredores, não possuem corrimão e uma delas não tem guia de acesso.

Uns dos ambientes nas escolas mais susceptíveis para a interação das crianças são os parquinhos, as quadras esportivas e a caixa de areia, porque a natureza das atividades ali desenvolvidas facilitam a integração entre os alunos. Observamos que nenhum dos três CMEIs possui quadra esportiva e caixa de areia e todos dispõem de parquinhos. No CMEI Arco-Íris, não verificamos em nenhum dia as crianças utilizando o parquinho, este localiza-se em um espaço que não fica integrado ao restante da escola e sem árvores que possam proteger do sol. No CMEI Aquarela, os dois parquinhos ficam na frente/entrada da escola, sendo ambos gramados e um deles com árvores; ali observamos várias vezes as crianças utilizando os dois espaços após a realização de atividades em sala de aula. No CMEI Algodão Doce, os parquinhos ficam na frente da escola, e verificamos que as crianças, quando os frequentavam, iam no que possuía mais sombras proporcionadas pelas árvores.

Os três CMEIs são decorados com atividades feitas pelas crianças da escola. Nas paredes das salas de aula são expostos os “trabalhos” que os alunos vão realizando ao longo do ano conforme o conteúdo que está sendo desenvolvido; também há o abecedário e os números.

Apenas o CMEI Arco-Íris possui a sala multiuso disponível para sua utilização, as demais são ocupadas por salas de aula. Quanto à biblioteca, somente o CMEI Arco-Íris tem um espaço só para ela, em nenhuma das três escolas pudemos observar a ida das crianças aos locais destinados para a biblioteca para o manuseio ou escolha para empréstimo de livros; no CMEI Arco-Íris, vimos a professora, em sua hora atividade, escolhendo os livros que as crianças levariam para casa no final de semana, o critério de seleção era o tipo de letra e um texto mais curto. Só o CMEI Arco-Íris possui uma sala para a estimulação psicomotora, contudo ela está sendo ocupada como sala de aula (vale lembrar que esse estabelecimento, no momento, está comportando duas escolas, e que são necessárias algumas adaptações). O CMEI Arco-Íris e o CMEI Algodão-Doce possuem sala de professores exclusiva, o CMEI Aquarela divide o espaço com a biblioteca.

Os três CMEIs possuem pátios cobertos: no Arco-Íris, o local está dividido em três ambientes, há um espaço livre, onde as aulas de educação física são

ministradas e dois espaços com brinquedos; no Aquarela, o espaço é livre e as aulas de educação física ocorrem nesse ambiente e ao fundo está um pula-pula; no Algodão Doce, o local é mais fechado e menos arejado e são lecionadas as aulas de educação física, possui um pula-pula, uma cesta de basquete e um minhocão grande. Nas três instituições as aulas de educação física ocorrem dentro da sala de aula ou no pátio.

Dos três CMEIs, o prédio mais novo é o que não possui espaço verde, somente um parquinho gramado sem árvore; os demais dispõem de um parquinho com árvore. O solário é um espaço destinado para as turmas das crianças menores nas três escolas.

Na próxima seção será apresentada a metodologia usada nessa pesquisa. É uma investigação de caráter qualitativo-descritivo, do tipo estudo de caso observacional com enfoque na comparação entre três ambientes escolares.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, caracterizamos os procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa, os quais nos permitiram verificar os objetivos deste estudo. A presente investigação é de caráter qualitativo-descritivo, do tipo estudo de caso observacional com enfoque na comparação entre três ambientes escolares.

O objetivo geral desta pesquisa é: verificar se o ambiente da Educação Infantil que a criança com deficiência freqüenta atende às condições de inclusão.

Os objetivos específicos são:

a) Demonstrar como o conceito de inclusão foi se construindo ao longo da história;

b) Compreender a importância da inclusão de crianças com deficiência nos anos iniciais de escolarização.

A partir desses objetivos, levantamos as hipóteses de que ocorre a inclusão na Educação Infantil e as interações sociais positivas entre as crianças nos primeiros anos de vida contribuem para a inclusão escolar e possível aceitação social além do que a formação do professor influencia no processo de consolidação das relações positivas entre as crianças.

Na pesquisa qualitativa, o conhecimento é apreendido e legitimado na “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI; 2000, p.79).

Bogdan; Biklen (1994) e Trivínos (1987) afirmam que a pesquisa qualitativa possui cinco características peculiares que a diferenciam da pesquisa experimental: 1) O ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o instrumento principal; 2) A pesquisa é realizada nos locais de estudo e 3) parte do fenômeno social concreto, 4) considera a realidade ampla e complexa; 4) O investigador se preocupa com o contexto histórico e 5) pode utilizar equipamentos como máquinas fotográficas, filmadoras ou gravadores, além de bloco de notas para o registro dos fatos, e mesmo quando utiliza desses instrumentos de pesquisa “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto” (BOGDAN; BIKLEN, 2000, p. 47-48).

A pesquisa qualitativa é descritiva. A coleta dos dados é realizada em forma de registros escritos e/ou imagens, porém não é somente detalhar todos os fatos e o ambiente, mas também captar sua essência, buscando analisar a riqueza dos dados encontrados examinando-os “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 2000, p. 49).

O interesse do pesquisador qualitativo está mais voltado para o processo do que pelos resultados ou produtos da pesquisa. O desenvolvimento do fenômeno é visto em sua complexidade para tentar compreender a sua estrutura mais íntima com o intuito de desvelar aspectos da sua característica pouco perceptíveis.

Os pesquisadores que fazem uso de metodologias qualitativas tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Ademais, o fenômeno concreto é compreendido em sua totalidade. À medida que os dados vão sendo coletados, o contexto da pesquisa vai ganhando forma e o que no início pareciam questões mais abertas, com o decorrer da investigação vão se tornando mais específicas. Por isto, “não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 2000, p. 50).

Na abordagem qualitativa, o significado é de vital importância. O pesquisador procura entender os sentidos dos fenômenos, as relações sociais e históricas do sujeito, “tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVINÓS; 1987, p. 130).

O estudo de caso é um traço da pesquisa qualitativa, cujo propósito é estudar profundamente uma unidade. São coletados e registrados dados de uma ou várias situações específicas com a finalidade de sistematizar uma descrição de maneira organizada e crítica de uma experiência, ou seja, realizar uma observação detalhada de um contexto (CHIZZOTTI, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987).

No estudo de caso observacional, a investigação tem seu foco em uma organização particular, como uma escola, ou em um aspecto peculiar dessa organização, e o pesquisador, geralmente, concentrar-se em um fato específico dessa instituição (BOGDAN; BIKLEN, 2000; TRIVIÑOS, 1987). Conforme

Triviños (1987), no estudo de caso é possível realizar comparações entre dois ou mais aspectos específicos, enriquecendo a pesquisa qualitativa.

As turmas selecionadas que fazem parte desta pesquisa foram escolhidas em virtude da presença de uma ou mais crianças com deficiência estarem ali matriculadas. Fazem parte da amostra três turmas de Educação Infantil de um município da região noroeste do Paraná, Brasil, com faixas etárias equivalentes.

Utilizamos para o registro da coleta dos dados da pesquisa materiais próprios da pesquisadora, como máquina fotográfica e caderno/bloco para anotações das observações, além dos questionários impressos que foram aplicados junto às professoras e crianças.

As observações foram livres, mas contaram com o apoio de um roteiro e foram efetuadas a princípio em situações de sala de aula (ambiente interno) e parquinho (ambiente externo), mas também houve registros de observações em outros espaços pertencentes à escola, como no pátio, na brinquedoteca e refeitório. Os dias de observação foram alternados entre manhã e tarde, assim foi possível participar de aulas regidas pela professora e pela educadora.

Segundo Correia (2013, p. 61), a observação é um dos tipos de avaliação informal e permite o “estudo da criança no seu ambiente de aprendizagem, durante um determinado período de tempo, com a finalidade de descrever padrões do seu comportamento. Geralmente considera aptidões sociais”. Durante as observações, averiguamos as interações sociais do aluno, tais como se este tem um bom relacionamento com seus colegas, qual o seu papel em relação aos seus pares, se brinca normalmente com os outros e como parece ser seu autoconceito.

Utilizamos dois modelos de questionários, um com as professoras e outro com as crianças. Os questionários aplicados às professoras das escolas de Educação Infantil eleitas tiveram como fonte inspiradora para a sua construção o Index de Inclusão e o “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” ([www.trabalhodocente.net.br](http://www.trabalhodocente.net.br)). Essa última referência é fruto de uma pesquisa iniciada em 2009 e concluída em 2010, e tem como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil, buscando analisar o trabalho dos docentes. Com as crianças, usamos um questionário apropriado para a sua faixa etária, contendo perguntas acessíveis (Apêndice I – Roteiro de Entrevistas com as Crianças). Esse material nos permitiu ter acesso a

informações que nos possibilitaram conhecer como as crianças com deficiência são aceitas e interagem em seu ambiente escolar com seus pares e com as professoras na Educação Infantil e ainda de que maneira a formação dessas docentes pode contribuir na efetivação de uma proposta inclusiva.

Em relação a nosso problema de pesquisa, podem surgir questionamentos sobre o porquê de compararmos três salas de Educação Infantil com crianças com deficiência? Respondemos que isso se faz necessário para conhecermos as diferenças e semelhanças que podem ser percebidas em locais distintos. A comparação é uma prática utilizada pelos homens nos mais diversos campos e circunstâncias: comparam-se pessoas, coisas, locais etc. Estudos comparados são motivados pelo interesse em saber o que há de comum ou não em relação a uma questão em contextos diversos. Ferreira, “quando rigorosamente efetuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornece informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto” (2009, p.138). Acrescenta ainda que

[...] na comparação dos fenômenos, fatos e processos relativos à Educação em diferentes contextos que a educação comparada toma seu sentido. (...) O que importa é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas (FERREIRA, 2009, p. 138-139).

Na presente pesquisa não usamos o rigor metodológico da educação comparada para analisar a prática da educação inclusiva nas três realidades de classes de Educação Infantil, mas observamos as experiências desenvolvidas em três espaços de educação infantil distintos e registramos suas similaridades e diferenças. A observação individual de cada contexto escolar possibilitou a análise de suas vivências relativas à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e uma possível comparação de seus pontos próximos e/ou congruentes.

Conceituamos esta pesquisa como qualitativa porque nossa preocupação é estudar uma realidade concreta e dinâmica: o cotidiano de três salas de Educação Infantil. A pesquisa também é descritiva, pois nos empenhamos em registrar, através de escritos e imagens, detalhes importantes ocorridos nesse ambiente educacional. Trata-se de um estudo de caso

observacional, porque nosso propósito é analisar com mais profundidade uma unidade, qual seja, as relações entre as crianças e entre as crianças e a professora em três turmas de Educação Infantil, concentrando-nos em um aspecto específico, a inclusão. O enfoque na comparação se justifica pela nossa inquietação em desvelar se ambientes distintos podem ter práticas diferenciadas.

Reiteramos que nosso objetivo principal é observar as interações das crianças com deficiência com as crianças consideradas normais e das crianças com deficiência e os adultos, no caso, a professora da classe, responsável por mediar a aprendizagem e as relações socioemocionais entre as crianças no ambiente escolar, mais especificamente em uma turma de Educação Infantil. A partir dos registros, buscamos verificar se o ambiente de aprendizagem que a criança com deficiência frequenta pode ser considerado um espaço educacional inclusivo e como são planejadas ou não as estratégias utilizadas para facilitar a interação entre os educandos da Educação Infantil e se a formação das professoras interfere na organização pedagógica desse espaço. O enfoque da pesquisa são as relações de amizade construídas entre as crianças, supondo que estas são um propulsor da inclusão social. Neste estudo, visamos ter acesso a informações sobre como as crianças com deficiência são aceitas em seu ambiente escolar tanto pelos seus pares quanto pelas professoras das suas turmas. Para tanto, utilizamos (Apêndice I):

- Roteiro de observação da estrutura da escola;
- Roteiro de observação da escola e da sala de aula;
- Roteiro de entrevista com a educadora;
- Roteiro de entrevista com as crianças.

As observações tiveram início no começo de agosto de 2016, e a primeira semana desse mês foi utilizada para a apresentação da pesquisadora à direção dos CMEIs (diretora, supervisora educacional e orientadora educacional), visita do espaço físico e conhecimento das crianças com deficiência ali matriculadas para posterior definição de qual criança (em seu ambiente de sala de aula) de cada CMEI seria observada. As escolhas foram orientadas pela direção de cada CMEI com a participação da pesquisadora.

Os CMEIs participantes desta pesquisa foram selecionados pela Secretaria Municipal de Educação do Município a partir do projeto de pesquisa encaminhado juntamente com a solicitação de autorização para realizar a

investigação. Nossa intenção primeira era observar crianças com até no máximo quatro anos de idade, dando preferência às crianças menores, o que não se efetivou. Dos três CMEIs eleitos, o Arco-Íris (nome fictício) possui dois alunos com deficiência que frequentavam o Infantil 5, sendo uma criança em cada turma; definimos observar a mais nova. No CMEI Aquarela (nome fictício), são quatro as turmas com alunos com deficiência, duas do Infantil 4 (cada turma com duas crianças com deficiência) e duas do Infantil 5 (cada turma com uma criança com deficiência), e em conversa com a supervisora educacional, foi nos “aconselhado” a não optar pelas turmas do Infantil 4, visto que são turmas com espaço físico pequeno (a sala multiuso foi dividida em duas turmas para atender a demanda) e com duas crianças com deficiência mais a professora regente e as professoras que acompanham as crianças. Entre os dois Infantil 5, a “sugestão” foi acompanhar o aluno Márcio, pois se tratava de uma criança mais calma e acessível. No CMEI Algodão-Doce (nome fictício), são duas turmas do Infantil 4 e uma turma do Infantil 5 com alunos com deficiência matriculados, ficamos entre as turmas do Infantil 4, já que poderíamos observar crianças com idade de até quatro anos. Entre as duas turmas, a escolha pela turma do aluno Paulo se deu pelo fato de seu diagnóstico (autismo/altas-habilidades) ser recente e da solicitação para uma professora de apoio estar em processo, e também porque o aluno do outro Infantil 4 permanece por muito tempo ao longo do dia sentado em um carrinho de criança.

A primeira semana que frequentei cada CMEI reservei para conhecer a turma que iria estar participando da investigação, assim as crianças e as professoras poderiam ficar mais familiarizadas comigo e eu com eles. Nesse momento pude compreender a dinâmica de cada turma.

Na segunda semana iniciei as observações em sala de aula e em outros espaços que os alunos participavam de alguma atividade (parquinho, refeitório, pátio). As entrevistas com as crianças foram feitas nas ultimas semanas quando elas já interagiam mais espontaneamente comigo. Nesse mesmo momento foi entregue as entrevistas para as professoras que foram devolvendo os questionários conforme iam respondendo.

O quadro abaixo caracteriza como estão estruturados os CMEIs do município participante da pesquisa:

### Quadro 8 - Caracterização do Município das Escolas Pesquisadas

	<b>Município dos CMEIs da pesquisa</b>
<b>Nomenclatura</b>	CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil/Creche/Pré-Escola.
<b>Faixa Etária</b>	Zero aos Cinco/Seis anos
<b>Esfera Administrativa</b>	As escolas de Educação Infantil são de responsabilidade dos municípios (pública)
<b>Formação das Educadoras</b>	A formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Lei Nº 12.796/2013, Art. 62)
<b>Objetivo das Escolas de Educação Infantil/Programas</b>	A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei Nº 12.796/2013, Art. 29)
<b>Currículo</b>	Os currículos da Educação Infantil (...) tem base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Lei Nº 12.796/2013, Art. 26)
<b>Sobre a Inclusão</b>	O município atende a legislação nacional. “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão (2011)”
<b>Outras Informações</b>	Há oferta de Educação Infantil na rede privada de ensino

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Com a leitura desse quadro compreendemos como o ambiente da Educação Infantil está estruturado no município que participou da pesquisa, onde é atendida a legislação nacional sobre a inclusão e a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos.

Sabemos que os programas de educação inclusiva vêm sendo implementados ao longo do tempo em diferentes países, principalmente por aqueles signatários de documentos internacionais que orientam a adoção de políticas inclusivas como é o caso da Declaração de Salamanca (1994); vimos que as políticas internacionais para pessoas com deficiência influenciaram significativamente a elaboração de documentos legais nacionais.

Diante de um cenário pró-inclusão, buscamos conhecer como está se consolidando o ensino na Educação Infantil? De que forma promover na Educação Infantil um ambiente favorável à inclusão? Como construir espaços de aprendizagem que priorizem uma organização, atividades, comportamentos e atitudes positivas com eliminação de barreiras físicas e atitudinais que criem ambientes inclusivos capazes de ajudar as crianças a se sentirem realmente pertencentes à comunidade escolar e que não sejam excluídas do interior?

Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1998) chamam a atenção, em seu texto “Os excluídos do interior”, que a escola continua a excluir, mas agora de uma forma contínua, ao longo da trajetória escolar, mantendo em seu interior aqueles que ela exclui. Os autores se reportam às desigualdades educacionais que ocorrem dentro do sistema de ensino e não à questão dos estudantes com deficiência, mas podemos utilizar suas análises para entender o que se passa com as crianças deficientes na rede regular de ensino, em que elas são matriculadas na mesma sala que seus pares e muitas vezes não pertencem à comunidade. Plaisance (2014) faz uma interpretação a esse respeito:

Por um lado, a colocação num determinado espaço não significa necessariamente o fim das medidas de exclusão para um conjunto de população ou pessoas. As crianças podem estar numa escola regular ou numa turma regular e podem ser sujeitas a formas de rejeição sutil, de marginalização e de não participação nas atividades. Estes são os “excluídos do interior” (*exclus de l’ intérieur*), como o sociólogo Pierre Bourdieu os designou (PLAISANCE, 2014, p. 21).

Para se alcançar bons resultados com a inclusão em salas de Educação Infantil, uma hipótese que defendemos é a de fomentar interações sociais positivas entre as crianças já nos primeiros anos de vida, o que poderia contribuir para o surgimento de amizades e aceitação social. Sandall e Schwartz discorrem sobre a construção de amizade entre as crianças:

Construir relações de pares positivas é um objetivo fundamental para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. No contexto das relações com pares, as crianças desenvolvem importantes capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas. As interações sociais lúdicas com pares são uma parte essencial dos primeiros anos de vida. As crianças que fazem amigos durante o ensino pré-escolar têm frequentemente melhores resultados sociais e acadêmicos. As crianças que são rejeitadas socialmente tendem a ter uma saúde mental e resultados acadêmicos mais frágeis (2005, p. 171).

Ainda de acordo com estes autores, as crianças precisam ter muitas oportunidades para interagir com sucesso, e assim desenvolverem amizades. As professoras são fundamentais nesse processo, porque facilitam as interações entre as crianças e promovem um equilíbrio no ambiente e entre as crianças, organizando os espaços da sala para:

[...] apoiar interações sociais positivas, como também ensinar às crianças as capacidades fundamentais para as relações positivas. Estas capacidades incluem, mas não são limitadas a: -prestar atenção aos outros. -partilhar. -ajudar os outros. -persistir ou fazer esforços para manter interações sociais. -organizar a interação lúdica. -ser capaz de entrar em situações de interação lúdica. -negociar. -resolver conflitos. (SANDALL; SCHWARTZ, 2005, p. 172).

Embora no Brasil o direito à inclusão seja proclamado e garantido em forma da lei, inquirimos se na prática da Educação Infantil as crianças com deficiência estão realmente se beneficiando desse direito? Nesse sentido, reiteramos que a partir de um pequeno recorte de três realidades empreendemos uma incursão no cotidiano escolar de três salas de Educação Infantil em diferentes CMEIs de um município da região noroeste do Paraná com a intenção de averiguar se esses espaços possuem uma prática educacional inclusiva que valorize as diferenças e incentivem relacionamentos de amizade entre as crianças, buscando observar de que forma a formação das professoras influencia em sua práxis, e assim tentar responder a essa questão.

Na seção seguinte são abordados os dados obtidos através das observações e das entrevistas com as professoras e as crianças. Os dados serão caracterizados através de gráficos e quadros que serão retratados no texto. Cada CMEI terá suas informações descritas separadamente e somente no final serão analisadas as informações obtidas durante a pesquisa de campo.

#### **4 A INCLUSÃO NOS CMEIs A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS**

As entrevistas com as crianças foram aplicadas pela pesquisadora ao final das observações, momento considerado mais apropriado, visto que os alunos, depois de um tempo de convivência, estariam mais acostumados com a presença da investigadora.

Inicialmente, o roteiro de entrevista com as crianças tinha sido estruturado com treze questões, porém quando iniciamos essa etapa do trabalho, percebemos que os alunos ainda não tinham maturidade suficiente para a compreensão das últimas cinco perguntas ali presentes. Conversamos então com as professoras e as orientadoras educacionais de cada CMEI para entender o desenvolvimento das crianças das turmas envolvidas na pesquisa e a partir desse diálogo e das observações realizadas até o momento decidimos suprimir esses últimos pontos. Dividimos as oito questões que compuseram o questionário em três grupos.

No primeiro grupo (questões 1, 2, 3, e 4), nossa intenção é verificar as preferências de amizades das crianças inquiridas, seja em sua escolha como melhor amigo ou durante as brincadeiras e atividades em sala de aula. Na aplicação do questionário, buscamos observar se em alguma das quatro perguntas direcionadas às brincadeiras os alunos escolhem o amigo com deficiência; para isso eles terão três opções em cada quesito, e as chances da criança com deficiência ser nomeada são doze vezes. Assim, considerando que em média cada turma possui 25 alunos, a oportunidade de citação da criança com deficiência ser escolhida por seus amigos por entrevista é de 48%.

No segundo grupo (questões 5 e 6), nosso objetivo é averiguar a ajuda entre as crianças. No questionário aplicado às crianças, das seis chances de respostas, três opções em cada pergunta, buscamos verificar se as crianças optam por ajudar seus amigos com deficiência.

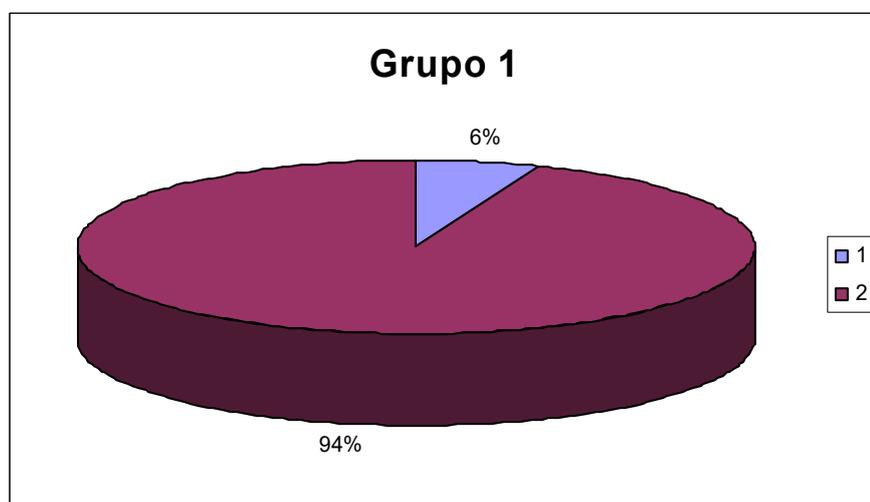
No terceiro grupo (questões 7 e 8) das questões, pretendemos saber se as crianças convidariam seus amigos com deficiência para compartilhar um momento especial fora do ambiente escolar.

Passamos a refletir sobre a realidade da sala de aula das crianças com deficiência de cada um dos três CMEIs. Para tanto, ilustramos com gráficos em forma de pizza para demonstrar como as crianças participantes da pesquisa estão inseridas em suas salas de aula. Pontuamos que os gráficos expressam dois momentos: no primeiro visualizamos a inserção do aluno deficiente no grupo como um todo (todas as crianças da sala), e no segundo apenas no grupo de crianças que a nomearam em alguma pergunta (somente o grupo de crianças que citaram o colega com deficiência no seu questionário). Na apresentação dos gráficos, os números foram aproximados; organizamos as respostas das professoras em forma de tabelas, para melhor visualização.

No CMEI Arco-Íris, o número de alunos na turma observada são vinte (doze meninos e oito meninas); destes, dezessete participaram dos questionários, com exceção da aluna Soraya e de dois alunos ausentes nos dias das entrevistas. Das dezessete crianças que responderam ao questionário, duas citaram a Soraya em alguma das perguntas, o que significa que 11,7% tiveram a Soraya como opção de resposta. Das duas crianças que citaram o nome da Soraya durante a entrevista, uma a escolheu em uma questão e a outra a escolheu em três questões; dessa forma, nenhuma delas a escolheu em todos os quesitos.

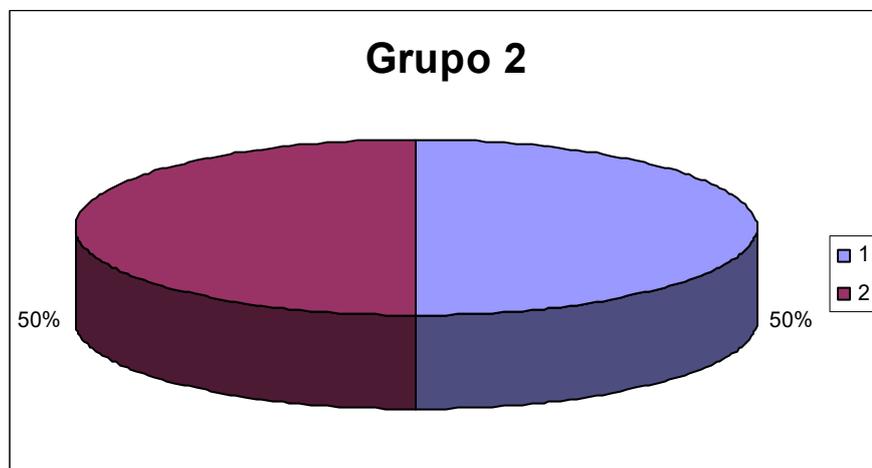
Com relação à questão 1 (Quais são os seus três melhores amigos?), somente uma criança escolheu a Soraya, sendo a sua escolha a terceira opção. Assim, no total das 17 crianças entrevistadas, 5,8% a nomeou nesse quesito; no grupo das 2 crianças que a Soraya foi indicada, 50% a citaram.

**GRAFICO 1 – MELHOR AMIGO (Grupo 1 – CMEI ARCO-ÍRIS)**



- 1- Crianças que nomearam a Soraya na questão 1 do total dos 17 alunos  
 2- Crianças que não nomearam a Soraya na questão 1 do total dos 17 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

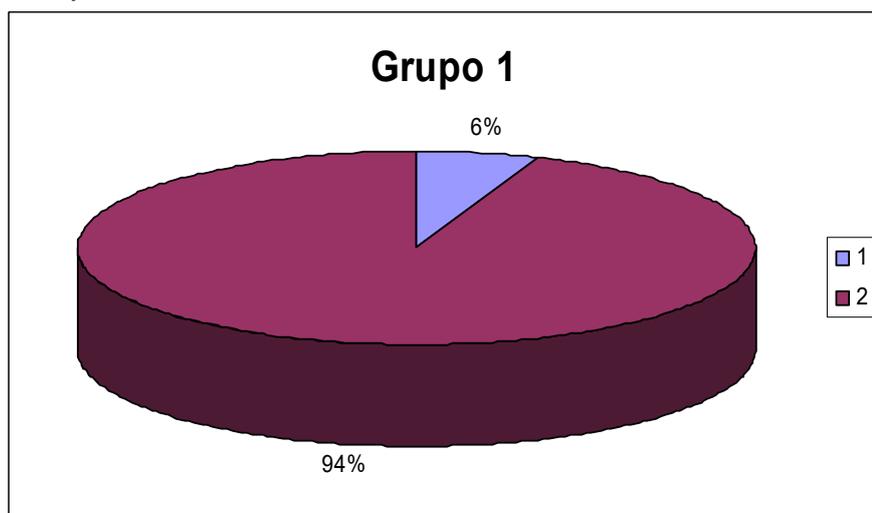
**GRÁFICO 2 – MELHOR AMIGO (Grupo 2 CMEI ARCO-ÍRIS)**



- 1-Crianças que nomearam a Soraya na questão 1 do total das 2 crianças  
 2-Crianças que não nomearam a Soraya na questão 1 do total das 2 crianças  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

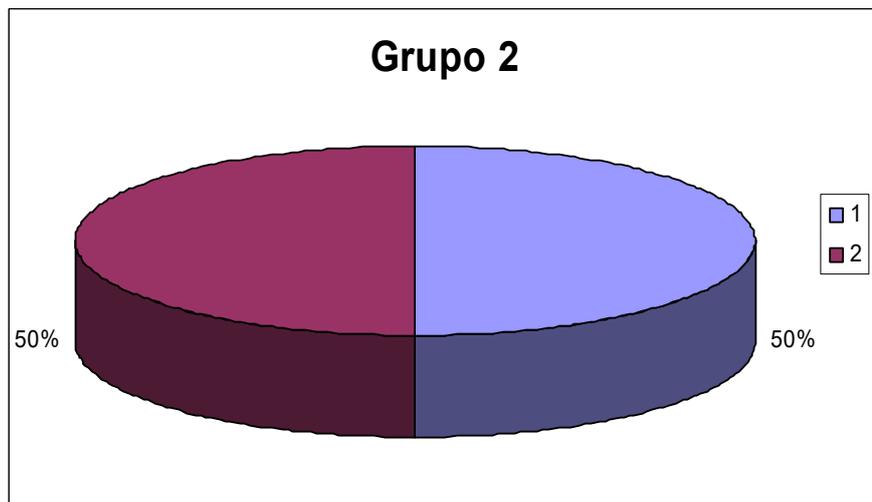
Na questão 6 (Se você tivesse que ajudar um amigo no parquinho, quem você ajudaria?), uma criança escolheu a Soraya como terceira opção. Dessa maneira, no total das 17 crianças entrevistadas, 5,8% a nomearam nesse quesito, e no grupo das 2 crianças que a Soraya foi indicada, 50% a citaram.

**GRÁFICO 3 – A QUEM AJUDARIA NO PARQUINHO (Grupo 1 – CMEI ARCO-ÍRIS)**



- 1-Crianças que nomearam a Soraya na questão 6 do total dos 17 alunos  
 2-Crianças que não nomearam a Soraya na questão 6 do total dos 17 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

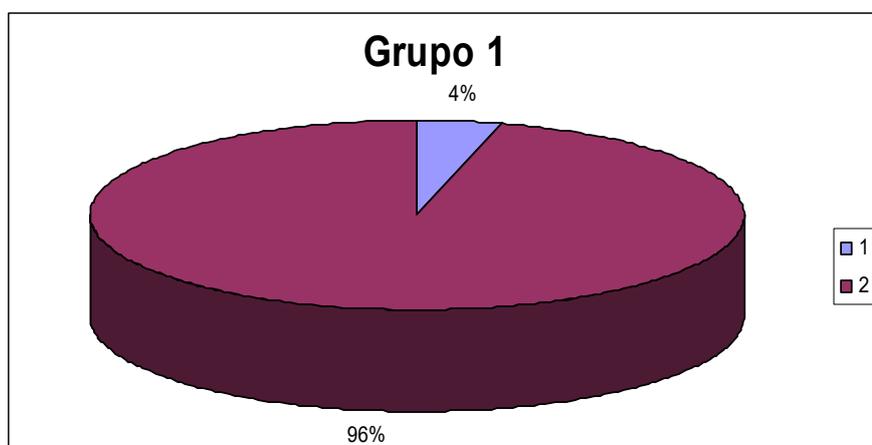
**GRÁFICO 4 – A QUEM AJUDARIA NO PARQUINHO (Grupo 2 – CMEI ARCO-ÍRIS)**



1-Crianças que nomearam a Soraya na questão 6 do total das 2 crianças  
 2-Crianças que não nomearam a Soraya na questão 6 do total das 2 crianças  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

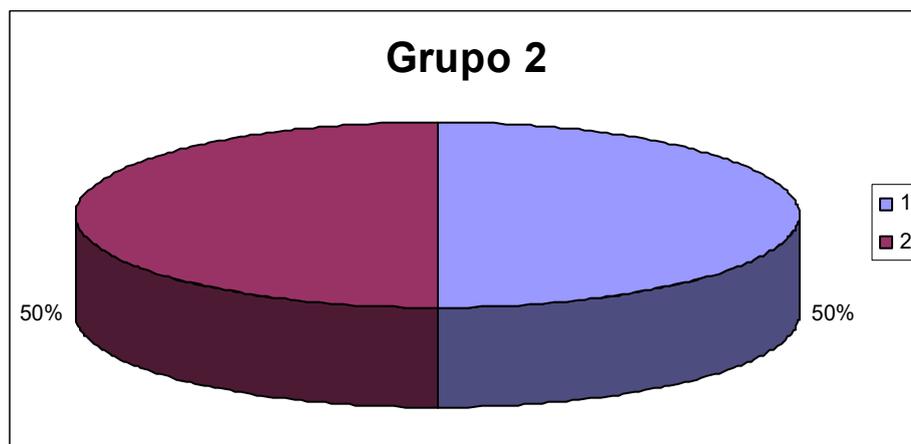
Com relação à questão 7 (No seu aniversário, quem você convidaria?), uma das 17 crianças entrevistadas nomeou Soraya como terceira opção. Desse modo, no total das 17 crianças, 5,8% a indicou como escolha e entre as 2 crianças que a citaram, 50% a incluíram em sua resposta.

**GRÁFICO 5 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 1 CMEI ARCO-ÍRIS)**



1-Crianças que nomearam a Soraya na questão 7 do total dos 17 alunos  
 2-Crianças que não nomearam a Soraya na questão 7 do total dos 17 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

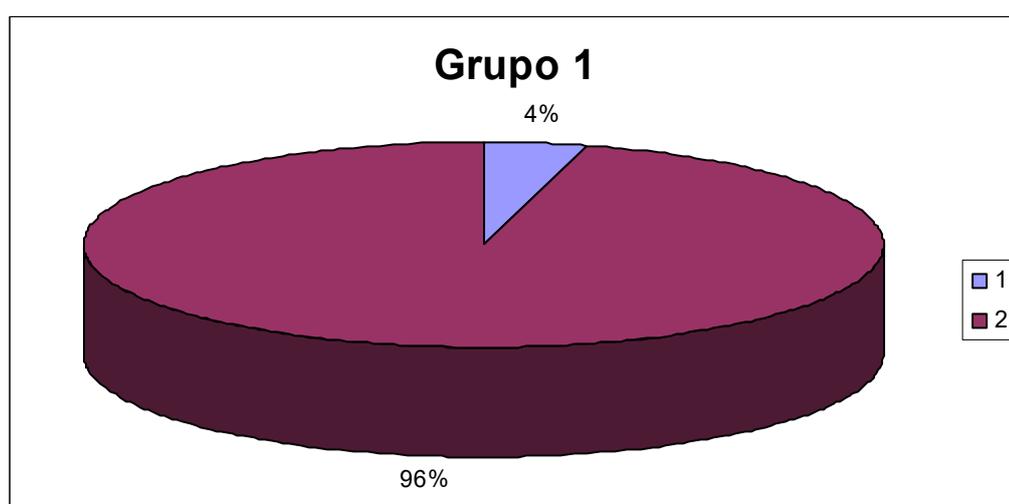
**GRÁFICO 6 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 2 CMEI ARCO-ÍRIS)**



1-Crianças que nomearam a Soraya na questão 7 do total das 2 crianças  
 2-Crianças que não nomearam a Soraya na questão 7 do total das 2 crianças  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

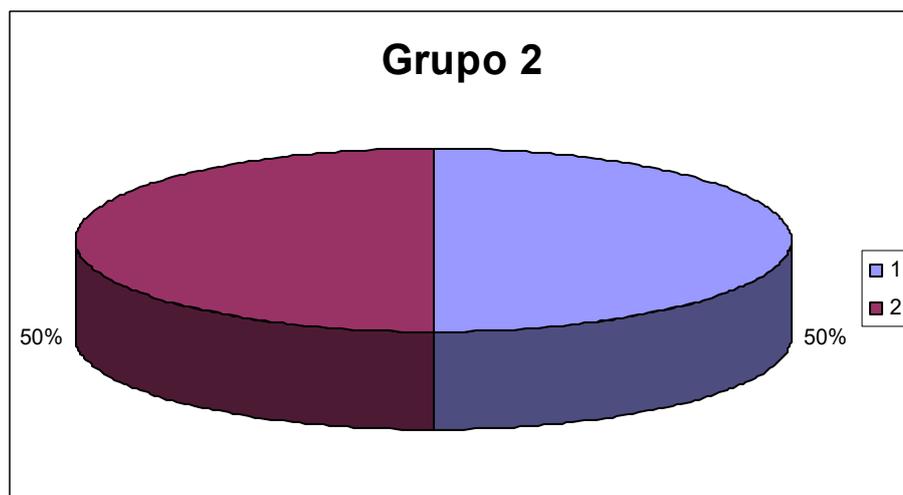
Na questão 8 (Quem você convidaria para passar uma tarde na sua casa?), uma criança citou Soraya como primeira opção de escolha. Assim, das 17 crianças entrevistadas, 5,8% a escolheram nesse quesito, e no grupo das 2 crianças em que ela foi selecionada, 50% a nomearam nessa pergunta.

**GRÁFICO 7 – QUEM CONVIDARIA PARA A SUA CASA (Grupo 1 CMEI ARCO-ÍRIS)**



1-Crianças que nomearam a Soraya na questão 8 do total dos 17 alunos  
 2-Crianças que não nomearam a Soraya na questão 8 do total dos 17 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### GRÁFICO 8 – QUEM CONVIDARIA PARA SUA CASA (Grupo 2 CMEI ARCO-ÍRIS)



1-Crianças que nomearam a Soraya na questão 8 do total dos 17 alunos

2-Crianças que não nomearam a Soraya na questão 8 do total dos 17 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas questões 2, 3, 4 e 5 do questionário aplicado às crianças, Soraya não foi nomeada entre as 17 crianças entrevistadas.

Por pergunta, uma criança indicou a Soraya como escolha na questão 1, uma na questão 6, uma na questão 7, uma na questão 8 e nenhuma nas questões 2, 3, 4 e 5.

#### Quadro 9 – Número de crianças que escolheram a Soraya por pergunta

1-Quais são os seus três melhores amigos?	1
2-Com quem você gosta mais de fazer as atividades em sala de aula?	0
3-Com quem você gosta mais de brincar?	0
4-No parquinho, com quem você gosta mais de brincar?	0
5-Se você tivesse que ajudar um amigo nas atividades, quem você ajudaria?	0
6-Se você tivesse que ajudar um amigo nas brincadeiras no parquinho, quem você ajudaria?	1
7-No seu aniversário, quem você convidaria?	1
8-Quem você convidaria para passar uma tarde na sua casa?	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Entre as duas crianças que selecionaram Soraya entre as suas respostas, não houve coincidência entre as suas escolhas.

Conforme os três grupos de questões:

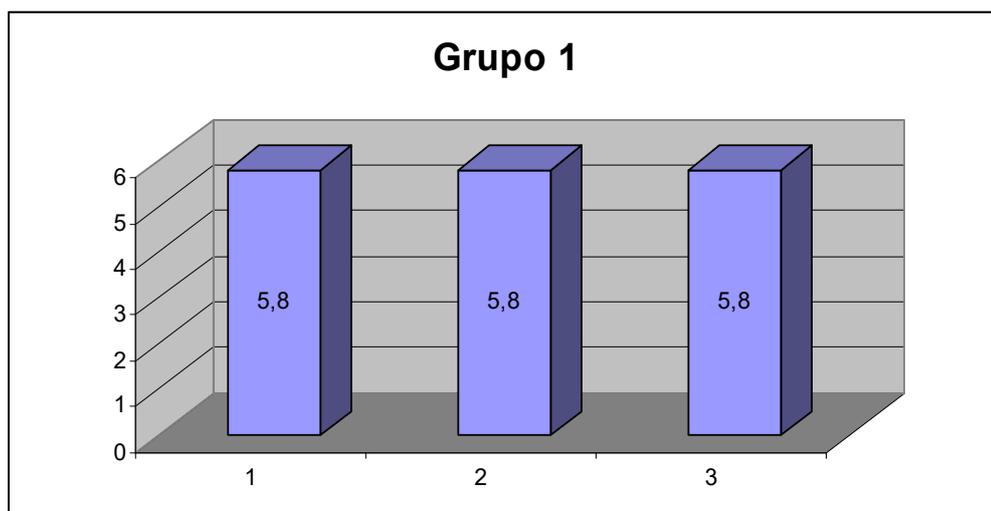
No primeiro (sobre a preferência de amizade), dos 17 questionários respondidos pelas crianças, em 1 deles aparece o nome de Soraya entre as quatro primeiras questões; assim, 5,8% correspondem às respostas do todo

dos 17 questionários e 50% correspondem às respostas do todo do conjunto dos 2 questionários das crianças que a nomearam em algum quesito.

No segundo (ajuda entre as crianças), em um dos 17 questionários respondidos pelas crianças aparece o nome de Soraya; assim, 5,8% correspondem às respostas do todo dos 17 questionários e 50% correspondem às respostas do todo do conjunto dos 2 questionários que a nomearam em alguma pergunta.

No terceiro (sobre a amizade fora da escola), dos 17 questionários respondidos pelas crianças, em um deles aparece o nome de Soraya entre as duas questões; desse modo, 5,8% correspondem às respostas do todo dos 17 questionários e 50% correspondem às respostas do todo do conjunto dos 2 questionários das crianças que a nomearam em algum quesito.

### GRÁFICO 9 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 1 CMEI ARCO-ÍRIS)



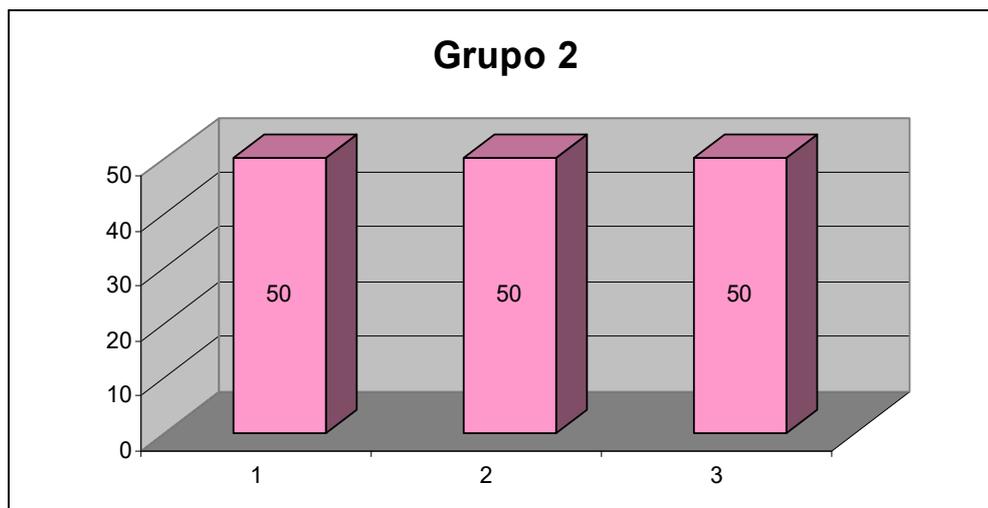
1- Preferência de amizade

2- Ajuda entre as crianças

3- Amizade fora da escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## GRÁFICO 10 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 2 CMEI ARCO-ÍRIS)



1- Preferência de amizade

2- Ajuda entre as crianças

3- Amizade fora da escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Entre os três grupos descritos, Soraya foi mais citada no terceiro (sobre a amizade fora da escola), com duas escolhas da mesma criança. No primeiro grupo (sobre a preferência de amizade), ela foi nomeada uma vez, e no segundo grupo (ajuda entre as crianças), ela aparece em um questionário.

Devemos informar que Soraya é uma menina sorridente e carinhosa que gosta de abraçar as professoras. Ela aprecia a “Barbie” e se interessa e reconhece tudo o que está relacionado à boneca, como desenhos, personagens próximos da “Barbie” e as logomarcas. Soraya tem 6 anos, um a mais que as outras crianças da turma, e é a mais alta. Suas refeições são realizadas no mesmo horário e refeitório que as demais crianças. Ela frequenta o CMEI somente pela manhã, pois à tarde vai à AMA, a professora regente de sua sala é a diretora dessa instituição especializada, e a professora de apoio é professora nessa mesma escola.

Na sala de aula frequentada por Soraya, os assentos das crianças não são identificados nas mesas, assim sendo, elas têm a oportunidade de compartilhar a mesa com vários amigos em diferentes dias, porém é mais comum a Soraya sentar-se em uma mesa reservada com sua professora de apoio.

De acordo com observação da pesquisadora:

Quando entrei na sala, Soraya estava sentada em uma mesa com a professora de apoio sem que outras crianças compartilhassem o mesmo espaço. Sua mesa ficava mais ao fundo da sala e ela estava fazendo uma tarefa com auxílio da professora de apoio (...). Em seguida Soraya mudou de mesa e foi sentar-se em outra com três crianças. A professora de apoio me explica que Soraya só estava sentada separada porque estava fazendo uma tarefa específica, preparada para ela e que as outras crianças não iriam fazer (p.186-187).

Nesse CMEI, o espaço das turmas são maiores e o número de crianças na turma frequentada por Soraya é menor, o que facilita sua interação com seus amigos, contudo os questionários e as observações não confirmaram essa hipótese. Notemos a passagem da observação da pesquisadora:

A professora regente pede para as crianças ficarem em duplas. Rapidamente elas dão as mãos para um amigo, Soraya senta no canto da sala, percebendo que os colegas não irão espontaneamente escolhe-la, a professora de apoio demanda que um menino dê as mãos para ela para que possam fazer a atividade que é andar de frente com o amigo com as mãos dadas (p. 219).

Outro momento é quando a professora regente relata sobre a socialização da Soraya:

“-Ela socializa com todos. Você vê que ela estava lá e agora está aqui?!”

O que a Soraya está ensaiando desde o princípio é ser aceita na brincadeira de alguma dupla, como não obtém sucesso nas suas tentativas ela continua percorrendo a sala esforçando-se para brincar com alguém. Na verdade, a “socialização” mencionada pela professora regente é o esforço que a Soraya faz para participar efetivamente na brincadeira de algum grupo (p. 221).

**Quadro 10 – Sobre o professor do CMEI Arco-Íris**

	<b>Professora Regente</b>	<b>Professora de Apoio</b>	<b>Professora de Educação Física</b>
<b>Idade</b>	45 anos		45 anos
<b>Nível de Escolaridade</b>	Pós-Graduação	Pós-Graduação	Pós-Graduação
<b>Curso Superior</b>	Pedagogia das Séries Iniciais/Orientação Educacional/Educação Especial (particular)	Pedagogia (pública estadual)	Pedagogia (pública estadual) Educação Física (particular)

<b>Pós-Graduação</b>		Especialização em Educação Especial	Especialização em Educação Especial/Psicopedagogia/Psicomotricidade
<b>Tempo que terminou sua última escolarização</b>	10 anos	3 anos	2 anos
<b>Formação continuada no último ano</b>	Sim	Sim	Sim
<b>Frequência de leitura</b>	Frequentemente (livros e sites especializados)		Raramente (livros, livros especializados, jornais, revistas e sites)
<b>Tempo de atuação como professor</b>	9 anos	9 anos	7 anos
<b>Tempo na escola pesquisada</b>	9 anos	8 meses	2 anos e 6 meses
<b>Carga horária de trabalho</b>	20 horas semanais	20 horas semanais	20 horas semanais
<b>Tempo para o planejamento</b>	6 horas	4 horas	6 horas
<b>Satisfação com a remuneração</b>	Não		Não

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A média da faixa etária das professoras participantes da entrevista é 45 anos, todas possuem pós-graduação, sendo duas com especialização em Educação Especial. Suas graduações são em Pedagogia, sendo a professora de Educação Física também licenciada nesse curso. As professoras participaram de formação continuada no último ano, sendo previsto esse tipo de formação no calendário do CMEI. As três professoras têm uma carga horária de 20 horas semanais, e a professora de apoio possui 4 horas semanais para o planejamento e as outras duas 4 horas semanais para essa atividade.

Quanto ao tempo de atuação como professoras, são docentes entre 7 e 9 anos e trabalham nesse CMEI há menos de 2 anos e 6 meses, com exceção da professora regente, que iniciou sua docência nessa escola. No tocante ao

hábito de leitura das professoras, estas declararam que frequentemente ou raramente costumam ler livros e sites especializados. No que tange à remuneração da docência, demonstram insatisfação.

A seguir, passamos a descrever a opinião das professoras, obtidas no questionário, no que tange à inclusão: quando tiveram conhecimento sobre a inclusão, o que pensam, se conhecem a legislação e como é sua prática em sala de aula com a presença de um aluno com deficiência.

**Quadro 11 – Sobre a Inclusão no CME Arco-Íris**

	<b>Professora Regente</b>	<b>Professora de Apoio</b>	<b>Professora de Educação Física</b>
<b>Conhecimento durante a formação</b>	Não	Sim	Sim
<b>Conhecimento sobre a inclusão</b>	Na Especialização	Em Cursos	Na Pós-Graduação/No trabalho
<b>Conhecimento que a inclusão é previsto na Legislação</b>	Sim	Sim	Sim
<b>Conhecimento da Legislação Brasileira sobre Inclusão</b>	Sim	Algumas	Sim

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Duas professoras do CMEI Arco-Íris disseram ter tido conhecimento sobre a inclusão na graduação, duas na especialização, uma em cursos e uma no trabalho. Todas elas estão cientes de que a inclusão dos alunos com deficiência é prevista por lei e que a legislação brasileira ampara essa questão.

**Quadro 12 – Como você compreende e avalia a inclusão da forma que a lei propõe em seu país? (CMEI ARCO-ÍRIS)**

<b>Professora Regente</b>	
<b>Professora de Apoio</b>	“Não é só cumprir a lei, capacitar e compreender a inclusão”.
<b>Professora de Educação Física</b>	“Que é muito difícil dizer que está dando certo, pois existem vários tipos de deficiência e cada uma com sua especificidade. Dependendo do professor de apoio e do grau de deficiência do aluno, a inclusão tem sido positiva, mas em muitos casos a inclusão está sendo meramente social”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As duas professoras que responderam a essa questão ajustaram suas ideias que a lei sobre a inclusão é necessária, mas não suficiente para garantir os direitos dos alunos com deficiência.

**Quadro 13 – Você acha que a sua formação contribuiu com subsídios para lhe auxiliar em uma prática com uma conduta mais inclusiva? Por quê? (CMEI ARCO-ÍRIS)**

<b>Professora Regente</b>	“Penso...Cada ser é único...preciso sempre estudar, buscar informações, etc”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Sim, além de capacitar buscar conhecimentos sempre para o desenvolvimento do aluno”.
<b>Professora de Educação Física</b>	“Sim, porque compreendendo o que cada deficiência representa, conseguimos pensar em um planejamento que também consiga alcançar estes alunos, mesmo que no mínimo”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As professoras concordam que suas formações contribuíram para que tivessem uma prática mais inclusiva através dos conhecimentos adquiridos.

**Quadro 14 – O que você sabe sobre a deficiência do seu aluno? (CMEI ARCO-ÍRIS)**

<b>Professora Regente</b>	“Sei que é uma aluna autista”.
<b>Professora de Apoio</b>	“É uma aluna com autismo, estou sempre buscando a melhor forma de trabalhar para o seu desenvolvimento”.
<b>Professora de Educação Física</b>	“Autismo: Precisa de rotina, dificuldade de socialização e demonstração de sentimentos (depende do grau); Tique acentuado (movimentos contínuos do corpo) e outros”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As três professoras são cientes de que a deficiência da aluna é nomeada como autismo, mas apenas a professora de educação física descreveu algumas características dessa deficiência.

**Quadro 15 – A presença de um aluno com deficiência na sala de aula exigiu mudanças na rotina da sala e no conteúdo? (CMEI ARCO-IRIS)**

<b>Professora Regente</b>	“Depende... se for uma deficiência auditiva sim, visual, autista... talvez!!!”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Algumas adaptações no conteúdo”.
<b>Professora de Educação Física</b>	“Como tem professora de apoio, não mudou muito não, pois com atendimento individualizado fica mais fácil, entretanto, a

	aluna não aceita todas as atividades propostas”.
--	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A professora de apoio concorda que são necessárias algumas adaptações no conteúdo e a professora de educação física atribui que as adaptações devem ser empreendidas pela professora de apoio.

**Quadro 16 – A forma como você trabalha em sala de aula requer adaptações quando uma criança com deficiência faz parte da mesma? Quais? (CMEI ARCO-ÍRIS)**

<b>Professora Regente</b>	“Criança com audição comprometida, precisou realizar adaptações em tudo”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Depende da criança e a dificuldade, para que as adaptações sejam feitas”.
<b>Professora de Educação Física</b>	“Sim, vai depender do tipo de deficiência. O autista precisa trabalhar a rotina, proporcionar imagens para ele poder assimilar os comandos, etc.”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para as três professoras, as adaptações são realizadas dependendo do tipo de deficiência do aluno.

**Quadro 17 – Como os alunos se comportam com a presença de uma criança com deficiência na turma? (CMEI ARCO-ÍRIS)**

<b>Professora Regente</b>	“Nem percebem...”
<b>Professora de Apoio</b>	“Normal, observei que não percebe que ela é especial”.
<b>Professora de Educação Física</b>	“Já acostumaram, tratando-a como uma criança normal, mas é claro que relevam alguns comportamentos por causa da deficiência”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O ponto de vista das professoras regente e de apoio é que os alunos não percebem a deficiência da amiga, e para a professora de educação física as crianças já acostumaram com ela, mas reconhecem suas peculiaridades.

**Quadro 18 – Sua condição de trabalho ajuda para que você possa ter uma prática educativa mais inclusiva? Fale sobre ela (CMEI ARCO-ÍRIS)**

<b>Professora Regente</b>	“Me sinto desamparada... o aluno chega, você se vira...”
<b>Professora de Apoio</b>	“Sim.”
<b>Professora de Educação Física</b>	“Devido a presença da professora de apoio, ajuda sim”

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A professora de educação física justifica que sua condição de trabalho para uma prática inclusiva se deve à presença de uma professora de apoio, já a opinião da professora regente é a de que ela se sente desamparada.

**Quadro 19 – Você recebe apoio e orientação que auxiliem sua prática educativa? (CMEI ARCO-ÍRIS)**

<b>Professora Regente</b>	“Não”
<b>Professora de Apoio</b>	“Sim”
<b>Professora de Educação Física</b>	“Depende”

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As respostas das professoras são divergentes, enquanto a professora regente considera que não recebe apoio e orientação que auxiliem sua prática educativa, a professora de apoio julga que a recebe, e a professora de educação física diz que depende.

**Quadro 20 – Quais são as dificuldades e necessidades que você enfrenta? (CMEI ARCO-ÍRIS)**

<b>Professora Regente</b>	“Dificuldades com adaptar atividades”
<b>Professora de Apoio</b>	
<b>Professora de Educação Física</b>	“As dificuldades são por conta de haver especificidade de cada deficiência que não trás livro de receita pronto para aprender a lidar com cada um”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A professora regente afirma encontrar dificuldades para adaptar as atividades, e a professora de educação física relata que a dificuldade encontra-se nas peculiaridades das deficiências, e que por essa razão não é possível encontrar “receitas prontas”.

**Quadro 21 – Quais suas expectativas sobre a inclusão? (CMEI ARCO-ÍRIS)**

<b>Professora Regente</b>	“Foi uma grande conquista o professor de apoio em sala, cabe capacitar esse professor para atender as necessidades de cada um. Oferecer capacitação voltada para a realidade de cada aluno que este professor atende”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Que sejam feitas por alunos que tenham condições de serem incluídos e principalmente com o professor de

	apoio”.
<b>Professora de Educação Física</b>	“Gostaria que a inclusão não fosse meramente social, mas que o aluno com deficiência tivesse o apoio de uma equipe especializada em cada unidade escolar”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Quanto às expectativas sobre a inclusão, as professoras acreditam que deve haver melhoras nas condições para a inclusão de alunos com deficiência. Enquanto a professora de apoio considera que a inclusão deve ser para os alunos que “tenham condições”, a professora de educação física avalia que a inclusão está ocorrendo apenas “socialmente”.

**Quadro 22 – O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (CMEI ARCO-ÍRIS)**

	<b>Professora Regente</b>	<b>Professora de Apoio</b>	<b>de Professora de Ed. Física</b>
<b>1-Reduzir o número de alunos por turma</b>		X	X
<b>2-Aumentar o número de horas destinadas às atividades extra-classe</b>			
<b>3- Ter dedicação exclusiva a uma única unidade escolar</b>			X
<b>4-Receber mais capacitação para as atividades que exerce</b>	X	X	X
<b>5-Receber melhor remuneração</b>		X	
<b>6-Contar com maior apoio técnico nas suas atividades</b>			
<b>7-Outros</b>	Que a rede municipal ofereça atendimento multidisciplinar: Psicólogo, terapeuta, fonoaudiologia...		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Receber mais capacitação para as atividades que exercem é um ponto positivo em que todas as professoras acordaram para ajudar a melhoria na qualidade de seu trabalho. Reduzir o número de alunos por turma é o segundo ponto, reduzir o número de alunos por turma e receber melhor remuneração vêm em seguida.

O CMEI Arco-Íris é a mais nova das três escolas analisadas nesta pesquisa, com salas amplas e um pátio grande, no centro das salas de aula. O número de crianças na sala de Soraya é o menor entre os três CMEIs. As três professoras que trabalham com essa aluna têm formação específica, contudo durante nossas observações não percebemos uma interação substancial dela com os amigos e as entrevistas com as crianças confirmaram essa hipótese.

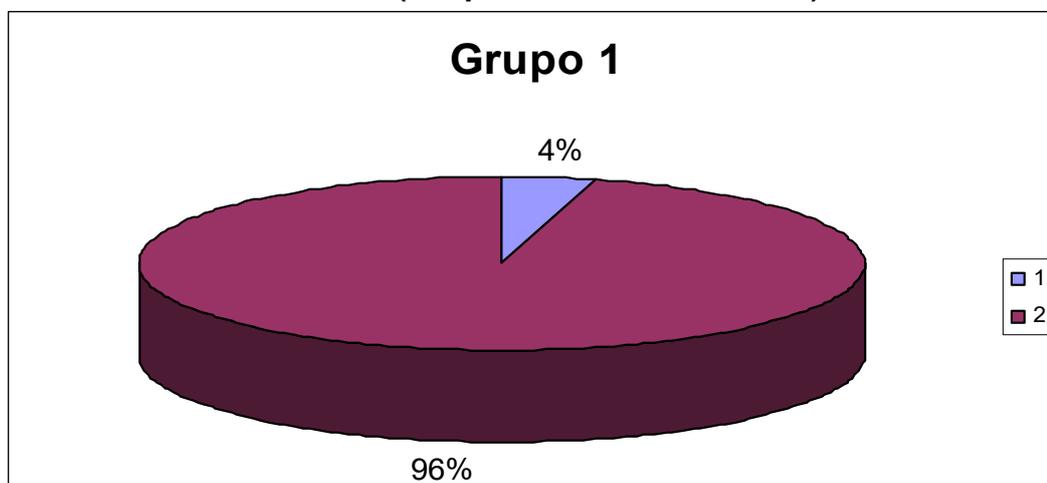
### CMEI AQUARELA

No CMEI Aquarela, o número de alunos na turma observada são vinte e cinco (doze meninos e treze meninas), destes, vinte e três foram entrevistados, com exceção de Márcio e de outra criança que não estava frequentando o CMEI no período das entrevistas. Das vinte e três crianças que responderam ao questionário, duas citaram o nome do Márcio em alguma(s) das perguntas, o que significa que 8,6% dos entrevistados tiveram Márcio como opção de resposta.

Das duas crianças que citaram o nome do Márcio durante a entrevista, uma o escolheu em duas questões e a outra em quatro questões; assim, nenhuma delas o escolheu em todos os quesitos.

Com relação à questão 1 (Quais são os seus três melhores amigos?), uma criança escolheu Márcio como primeira opção. Desse modo, no total das 23 crianças entrevistadas, 4,3% a nomearam nesse quesito; no grupo das 2 crianças que Márcio foi indicado, 50% o citaram.

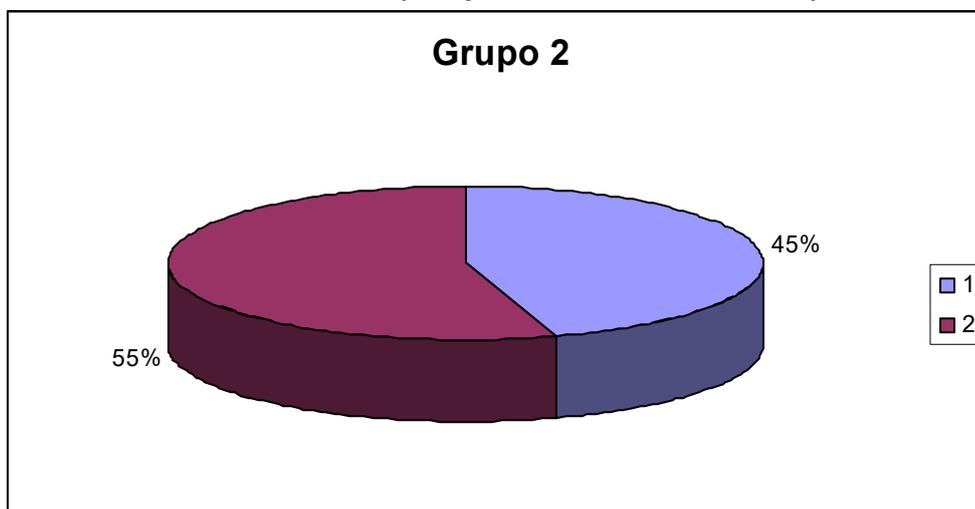
**GRÁFICO 11 – MELHOR AMIGO (Grupo 1 CMEI AQUARELA)**



1-Crianças que nomearam o Márcio na questão 1 do total dos 23 alunos

2-Crianças que não nomearam o Márcio na questão 1 do total dos 23 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

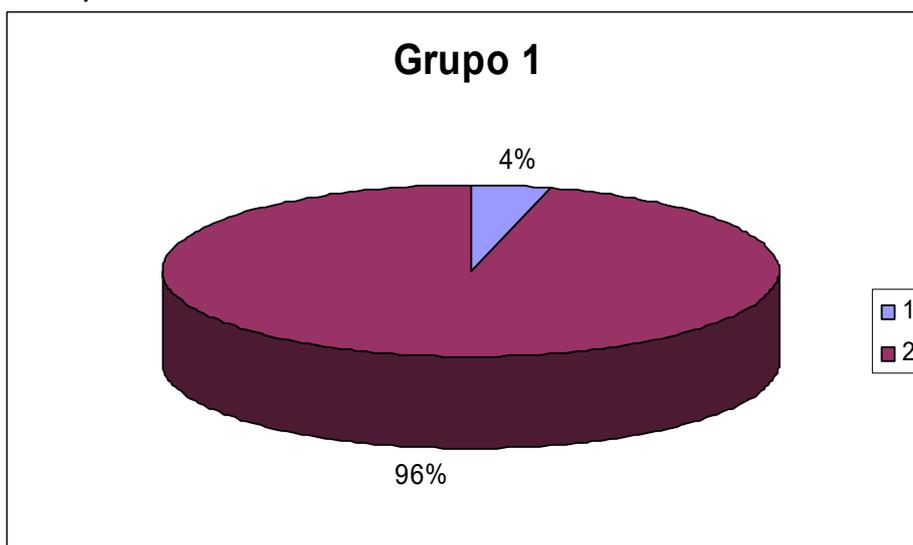
**GRÁFICO 12 – MELHOR AMIGO (Grupo 2 CMEI AQUARELA)**



1-Crianças que nomearam o Márcio na questão 1 do total dos 2 alunos  
 2-Crianças que não nomearam o Márcio na questão 1 do total dos 2 alunos  
 Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

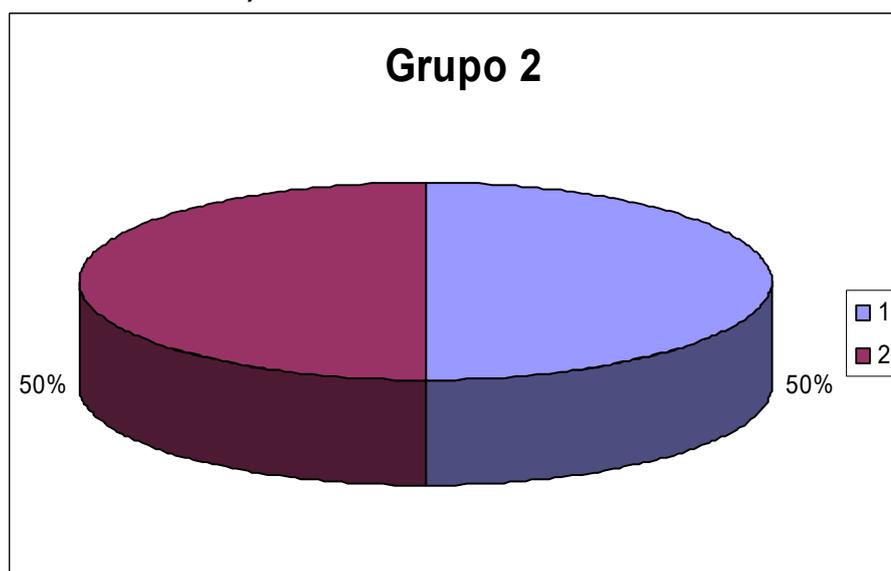
A respeito da questão 2 (Com quem você gosta mais de fazer as atividades em sala de aula?), uma criança escolheu Márcio como segunda opção. Dessa forma, no total das 23 crianças entrevistadas, 4,3% o nomearam nesse quesito e no grupo das 2 crianças em que Márcio foi indicado, 50% o citaram.

**GRÁFICO 13 – GOSTA DE FAZER ATIVIDADE EM SALA (Grupo 1 CMEI AQUARELA)**



1-Crianças que nomearam o Márcio na questão 2 do total dos 23 alunos  
 2-Crianças que não nomearam o Márcio na questão 2 do total dos 23 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

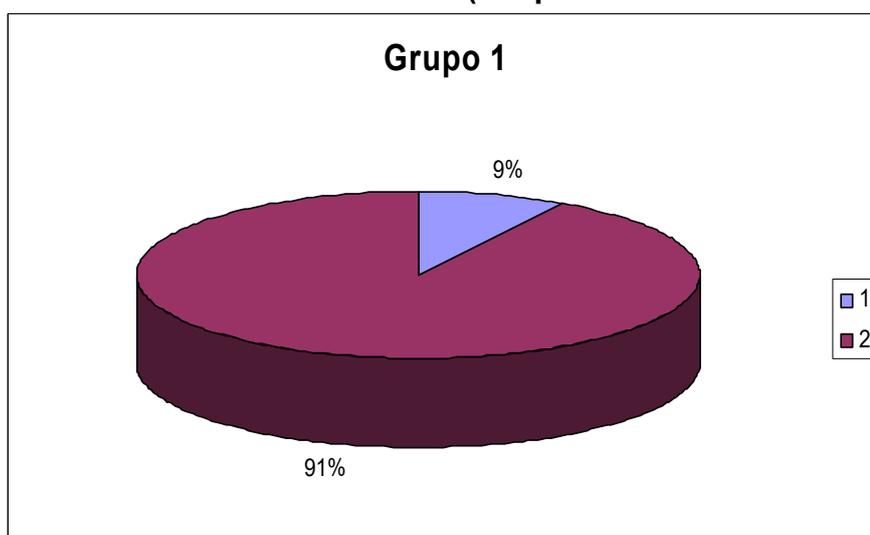
**GRÁFICO 14 – GOSTA DE FAZER ATIVIDADE EM SALA (Grupo 2 CMEI AQUARELA)**



1-Crianças que nomearam o Márcio na questão 2 do total dos 2 alunos  
 2-Crianças que não nomearam o Márcio na questão 2 do total dos 2 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à questão 3 (Com quem você gosta mais de brincar?), duas crianças escolheram Márcio, sendo uma como primeira opção e a outra como terceira opção. Assim, no total das 23 crianças entrevistadas, 8,6% o indicaram nessa pergunta e 100% das 2 crianças que o citaram o incluíram em sua resposta.

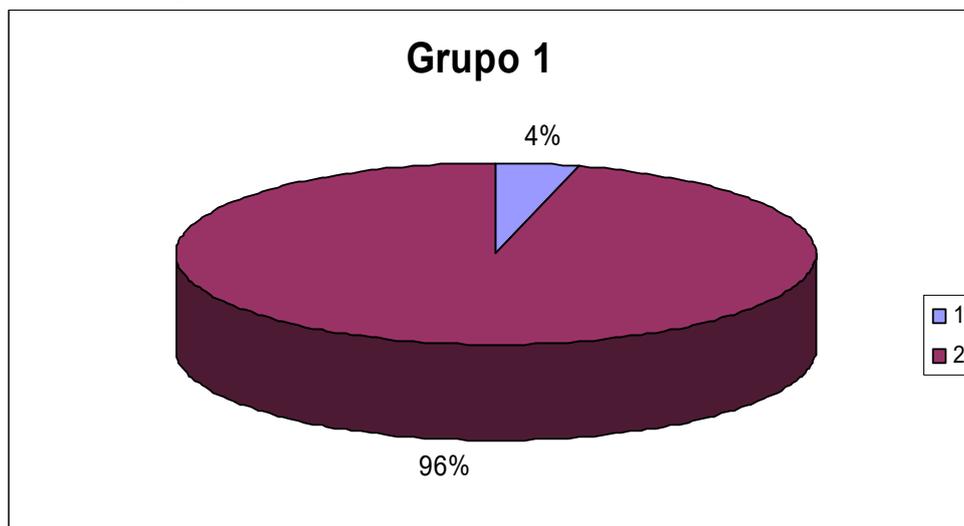
**GRÁFICO 15 – GOSTA DE BRINCAR (Grupo 1 CMEI AQUARELA)**



1-Crianças que nomearam o Márcio na questão 3 do total dos 23 alunos  
 2-Crianças que não nomearam o Márcio na questão 3 do total dos 23 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

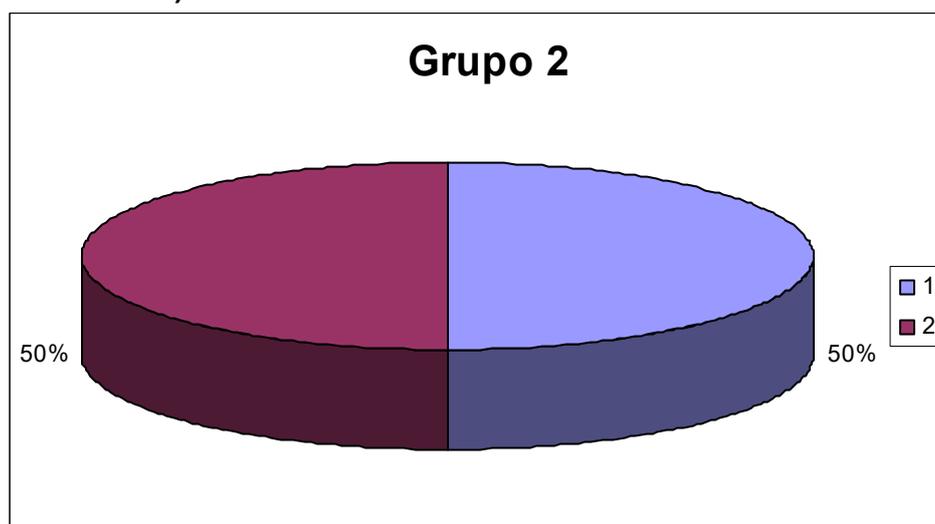
Com relação à questão 7 (No seu aniversário, quem você convidaria?), uma das 23 crianças entrevistadas nomeou Márcio como terceira opção. Desse modo, no total das 23 crianças, 4,3% o indicaram como escolha e entre as 2 crianças que o citaram, 50% o incluíram em sua resposta.

**GRÁFICO 16 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 1 CMEI AQUARELA)**



1-Crianças que nomearam o Márcio na questão 7 do total dos 23 alunos  
 2-Crianças que não nomearam o Márcio na questão 7 do total dos 23 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 17 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 2 CMEI AQUARELA)**

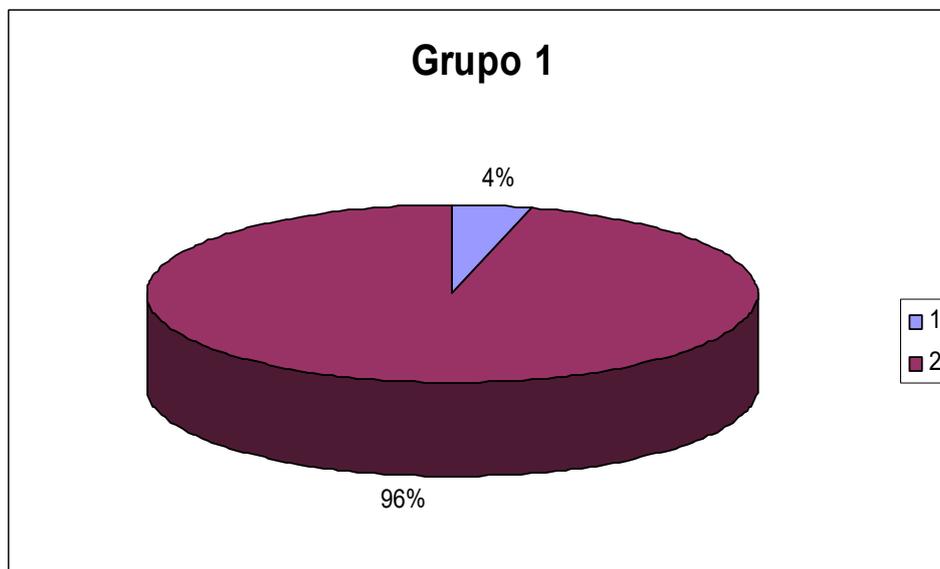


1-Crianças que nomearam o Márcio na questão 7 do total dos 2 alunos  
 2-Crianças que não nomearam o Márcio na questão 7 do total dos 2 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na questão 8 (Quem você convidaria para passar uma tarde na sua casa?), uma criança citou Márcio como terceira opção de escolha. Assim, das

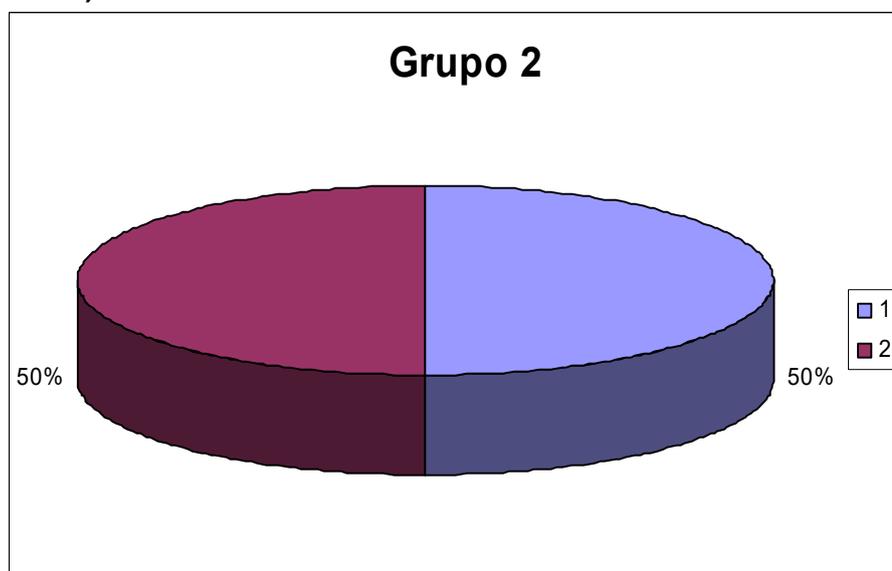
23 crianças entrevistadas, 4,3% o escolheram nesse quesito e no grupo das 2 crianças em que ele foi selecionado, 50% o nomearam nessa pergunta.

**Gráfico 18 – QUEM CONVIDARIA PARA A SUA CASA (Grupo 1 CMEI AQUARELA)**



1-Crianças que nomearam o Márcio na questão 8 do total dos 23 alunos  
 2-Crianças que não nomearam o Márcio na questão 8 do total dos 23 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 19 – QUEM CONVIDARIA PARA SUA CASA (Grupo 2 CMEI AQUARELA)**



1-Crianças que nomearam o Márcio na questão 8 do total dos 2 alunos  
 2-Crianças que não nomearam o Márcio na questão 8 do total dos 2 alunos  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas questões 4, 5 e 6, Márcio não foi nomeado entre as 23 crianças entrevistadas.

Por pergunta, uma criança indicou Márcio como escolha na questão 1, uma na questão 2, duas na questão 3, uma na questão 7, uma na questão 8 e nenhuma nas questões 4, 5 e 6.

### **Quadro 23 - Número de crianças que escolheram o Márcio por pergunta**

1-Quais são os seus três melhores amigos?	1
2-Com quem você gosta mais de fazer as atividades em sala de aula?	1
3-Com quem você gosta mais de brincar?	2
4-No parquinho, com quem você gosta mais de brincar?	0
5-Se você tivesse que ajudar um amigo nas atividades, quem você ajudaria?	0
6-Se você tivesse que ajudar um amigo nas brincadeiras no parquinho, quem você ajudaria?	0
7-No seu aniversário, quem você convidaria?	1
8-Quem você convidaria para passar uma tarde na sua casa?	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Somente a questão 3 (Com quem você gosta mais de brincar?) conjuga as respostas das duas crianças que mencionaram Márcio em seus questionários.

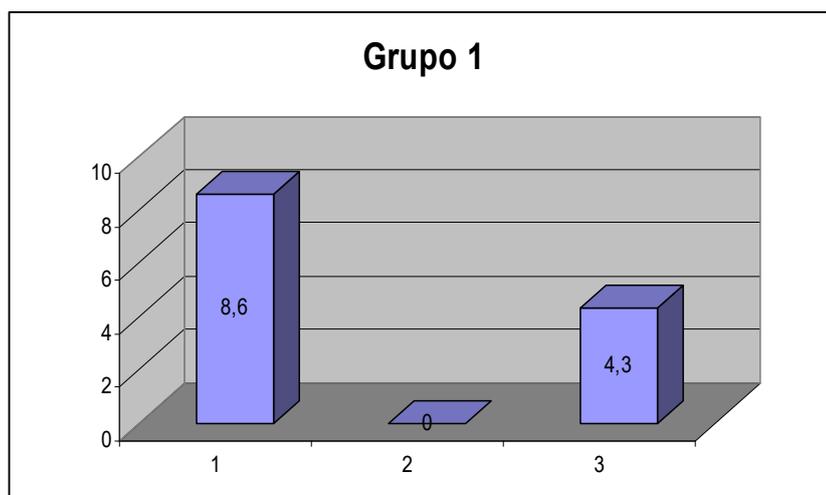
Conforme os três grupos de questões:

No primeiro (sobre a preferência de amizade), dos 23 questionários respondidos pelas crianças, em dois deles aparece o nome do Márcio entre as quatro primeiras questões; assim, 8,6% correspondem às respostas do todo dos 23 questionários e 100% correspondem às respostas do todo do conjunto dos 2 questionários das crianças que o nomearam em algum quesito.

No segundo (ajuda entre as crianças), em nenhum dos 23 questionários respondidos pelas crianças aparece o nome do Márcio.

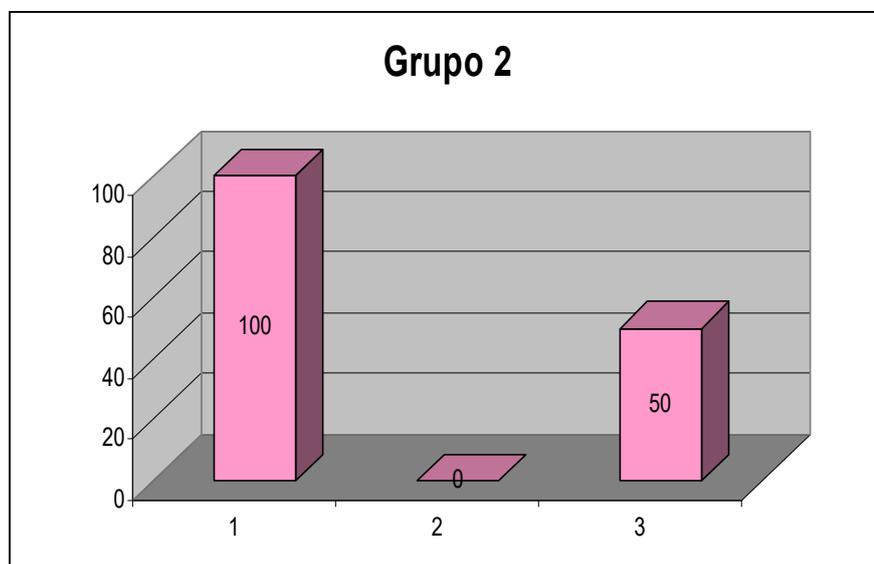
No terceiro (sobre a amizade fora da escola), dos 23 questionários respondidos pelas crianças, em um deles aparece o nome do Márcio entre as duas questões; assim, 4,3% correspondem às respostas do todo dos 23 questionários e 50% correspondem às respostas do todo do conjunto dos 2 questionários das crianças que o nomearam em algum quesito.

### GRÁFICO 20 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 1 CMEI AQUARELA)



1- Preferência de amizade  
 2- Ajuda entre as crianças  
 3- Amizade fora da escola  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### GRÁFICO 21 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 2 CMEI AQUARELA)



1- Preferência de amizade  
 2- Ajuda entre as crianças  
 3- Amizade fora da escola  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Entre os três grupos descritos, Márcio foi mais citado no primeiro (sobre a preferência de amizade), com duas escolhas. No segundo grupo (ajuda entre as crianças), não foi nomeado e no terceiro grupo ele aparece em somente um questionário.

Durante as observações realizadas na turma do Márcio, notamos que ele é um menino alegre e sorridente, gosta de andar pela sala e em alguns momentos pode ser provocador, pareceu-nos que seus amigos já se habituaram com seu “jeito” de não ficar sentado muito tempo e de ter seus objetos preferidos, quando as outras crianças não podem fazer o mesmo.

Márcio senta-se em uma mesa reservada para ele juntamente com sua professora de apoio (à tarde) ou a professora hora extra (pela manhã); nela tem seu nome e sua foto, enquanto as outras crianças não possuem um lugar marcado. Suas refeições são realizadas em outro refeitório, logo ele não se alimenta junto com sua turma. Talvez essas situações não permitam que as crianças possam se aproximar de Márcio, visto que em alguns momentos (como nas refeições e atividades em sala) ele está à parte, mesmo que incluído, do processo.

No quesito 3 (Com quem você gosta mais de brincar?), Márcio foi nomeados nos dois questionários das crianças que o escolheram em alguma pergunta, já no quesito 4 (No parquinho, com quem você gosta mais de brincar?), não foi eleito por nenhuma criança. Ambas as perguntas estão no grupo 1 (sobre a preferência da amizade), mas obtiveram resultados diferentes; enquanto a pergunta três entre os questionários que o citaram obteve 100%, a pergunta quatro obteve 0%.

Convém ressaltar que durante nossas observações, em momentos no parquinho Márcio participou das brincadeiras entre os amigos, o que era menos comum em sala de aula, o que não corresponde ao resultado encontrado no questionário.

#### Quadro 24 - Sobre as professoras do CMEI Aquarela

	<b>Professora Regente</b>	<b>Professora Hora Extra</b>	<b>Educadora</b>	<b>Professor de Apoio</b>
<b>Idade</b>		49 anos	55 anos	35 anos
<b>Nível de escolaridade</b>	Pós-Graduação (cursando)	Pós-Graduação (cursando)	Pós-Graduação	Pós-Graduação
<b>Curso Superior</b>	Normal Superior/Pedagogia (Particular)	Pedagogia (Pública Estadual)	Letras (Pública Estadual) Pedagogia /Cursando (Pública Estadual)	Pedagogia (Pública Estadual)

<b>Pós-Graduação</b>	Especialização (cursando)	Especialização em Educação Especial (cursando)	Especialização em Educação Especial	Especialização em Educação Especial
<b>Tempo que terminou sua última escolarização</b>	Concluindo	Concluindo	1 ano	8 anos
<b>Formação continuada no último ano</b>	Sim. Curso de formação	Sim. Cursos da SEDUC	Não	Sim
<b>Frequência de leitura</b>	Livros didáticos/Jornais/Revistas/Sites	Frequentemente (Literatura, livros didáticos); Raramente (Artigos e Jornais) Sempre (Revistas)	Sempre (Livros de psicologia e pedagogia/ Artigos/Sites)	Frequentemente (Bíblia/Revista de saúde/Sites sobre autismo)
<b>Tempo de atuação como professora</b>	24 anos	6 anos	20 anos	4 anos
<b>Tempo de atuação na escola pesquisada</b>	22 anos	2 anos	2 anos	1 ano e 6 meses
<b>Carga horária de trabalho</b>	20 horas semanais	45 horas semanais	45 horas semanais	20 horas semanais
<b>Tempo para o planejamento</b>	6 horas	Não tem direito a hora atividade referente às 3 hs extras com o aluno de inclusão	9 horas	6 horas
<b>Satisfação com a remuneração</b>	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A faixa etária das professoras participantes da entrevista é entre 35 e 55 anos, três possuem pós-graduação em Educação Especial e a professora regente está cursando uma especialização. Três professoras possuem graduação em Pedagogia, E a educadora é licenciada em Letras e cursa Pedagogia. Apenas uma professora não participou de formação continuada no último ano, sendo previsto esse tipo de formação no calendário do CMEI. Duas professoras têm uma carga horária de 20 horas semanais e duas 45 horas semanais, e quanto às horas atividades, a professora regente e a de apoio

possuem 6 horas, a educadora possui 9 horas e a professora hora extra não tem direito à hora atividade.

Quanto ao tempo de atuação como professora, duas são docentes há mais de 20 anos, e duas entre 4 e 6 anos e uma trabalha nesse CMEI há 22 anos e as demais até 2 anos. Quanto ao hábito de leitura das professoras, elas declaram que leem frequentemente ou sempre, e a leitura em comum é o livro didático. Em relação à remuneração, demonstram insatisfação.

#### Quadro 25 Sobre a Inclusão (CMEI AQUARELA)

	<b>Professora Regente</b>	<b>Professora Hora Extra</b>	<b>Educadora</b>	<b>Professora de Apoio</b>
<b>Conhecimento durante a formação</b>	Muito pouco	Sim	Só na pós-graduação	Sim
<b>Conhecimento sobre a Inclusão</b>	Como parte de uma disciplina	Na faculdade uma disciplina sobre deficiência e dificuldade de aprendizagem	Todo o curso de especialização	Parte de uma disciplina
<b>Conhecimento que a inclusão é prevista na Legislação</b>	Sim		Sim	Sim
<b>Conhecimento da Legislação Brasileira sobre a inclusão</b>	Lei 7.853/89, LDB 1996, Lei 10.048 e 10.098	Pouco	Sim	Sim

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Três professoras do CMEI Aquarela disseram ter tido conhecimento da inclusão como parte de uma disciplina e uma somente na especialização. Uma professora não respondeu sobre conhecer que a inclusão dos alunos com deficiência é prevista por lei, as demais afirmaram saber e todas sabem que a legislação brasileira ampara essa questão.

#### Quadro 26 - Como você compreende e avalia a inclusão da forma que a lei propõe em seu país? (CMEI AQUARELA)

<b>Professora Regente</b>	“Não basta só as leis e decretos. Na minha opinião, tem que haver uma mudança significativa na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola”.
<b>Professora Hora Extra</b>	“Não se aplica conforme consta nos documentos”.
<b>Educadora</b>	“Eu avalio que a inclusão está muito bem

	elaborada e estruturada na forma da lei e, portanto na teoria, já na prática, nem sempre ocorre como previsto em lei”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Em minha opinião a lei diz uma coisa, mas quando aplicada deixa a desejar, pois na maioria dos lugares não é cumprida e até mesmo nos lugares que tentam ter uma prática inclusiva, ainda não se chegou ao desejável”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Todas as professoras estão de acordo que a inclusão na forma da lei está bem elaborada, porém não se traduz no cotidiano escolar.

**Quadro 27 - Você acha que a sua formação contribuiu com subsídios para lhe auxiliar em uma prática com uma conduta mais inclusiva? Por quê? (CMEI AQUARELA)**

<b>Professora Regente</b>	“Não. Porque não estou suficientemente preparada”.
<b>Professora Hora Extra</b>	“Sim, a partir das leituras realizadas e das aulas ministradas por bons professores”.
<b>Educadora</b>	“Sim, muita informação e orientação sobre inclusão eu pude colocar em prática no dia-a-dia, melhorando a minha conduta inclusiva”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Sim. Porque obtive informações para ficar mais capacitada, tendo melhor conhecimento para lidar com situações adversas e para criar um ambiente mais parecido com o normal”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Apenas uma professora considera que sua formação não contribuiu com subsídios para lhe auxiliar em uma prática com uma conduta mais inclusiva; as demais acham que as informações e orientações sobre a inclusão as ajudaram a terem uma prática mais inclusiva.

**Quadro 28 - O que você sabe sobre a deficiência do seu aluno? (CMEI AQUARELA)**

<b>Professora Regente</b>	“Sei que são crianças que vivem em um mundo próprio. É um problema que interfere na capacidade de uma criança em se comunicar e interagir socialmente. A evolução do autista é variável, dependendo do grau de inteligência e da gravidade dos sintomas, as manifestações podem ser diferentes, tais como: fobia, perturbações do sono ou de alimentação, crises de birra ou até agressividade”.
<b>Professora Hora Extra</b>	“Que ele possui uma necessidade diferenciada em relação aos outros alunos. Possui dificuldade de interação social, está desenvolvendo a linguagem e precisa de adaptação de materiais e atividades”.

<b>Educadora</b>	“Sei que ele tem (autismo) transtorno do espectro do autismo. Atraso na linguagem, dificuldades na socialização e atenção compartilhada”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Tem transtorno do espectro do autismo, onde o aluno apresenta dificuldade na comunicação”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As quatro professoras demonstraram conhecer a deficiência de seu aluno, que é autismo, através da descrição de algumas características dele e da sua deficiência.

#### **Quadro 29 - A presença de um aluno com deficiência na sala de aula exigiu mudanças na rotina da sala e no conteúdo? (CMEI AQUARELA)**

<b>Professora Regente</b>	“Não. Porque o aluno autista que nos temos tem a professora de apoio que é responsável em adaptar certo tipo de atividade”.
<b>Professora Hora Extra</b>	“Sim. Menos barulho, mais estímulos visuais, compreensão e acolhimento dos outros alunos”.
<b>Educadora</b>	“Sim. Na rotina da sala”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Sim. Só na rotina da sala”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A professora regente foi a única que disse não terem sido necessárias mudanças na rotina da sala e no conteúdo, pois essa responsabilidade caberia à professora de apoio. As demais professoras concordam que a rotina da sala exigiu mudanças, mas não foram necessárias mudanças no conteúdo.

#### **Quadro 30 - A forma como você trabalha em sala de aula requer adaptações quando uma criança com deficiência faz parte da mesma? Quais? (CMEI AQUARELA)**

<b>Professora Regente</b>	“Sim. Depende do grau de deficiência da criança”.
<b>Professora Hora Extra</b>	“Sim. Se necessário é preciso ensinar de outras formas e utilizar outros recursos: visuais, auditivos, concretos”.
<b>Educadora</b>	“Sim. Nas atividades e brincadeiras. Atividades que ele não consegue realizar e brincadeiras que ele possa participar”.
<b>Professora de Apoio</b>	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Três professoras que responderam a essa questão estão de acordo que a sala de aula requer adaptações quando há uma criança com deficiência na turma. Quanto às formas de adaptações, a professora regente ressalta que depende do tipo de deficiência, a professora hora extra cita a necessidade de

usar diferentes recursos e a educadora lembra que as brincadeiras devem ser adaptadas.

**Quadro 31 - Como os alunos se comportam com a presença de uma criança com deficiência na turma? (CMEI AQUARELA)**

<b>Professora Regente</b>	“No começo eles estranham um pouco, mas com o tempo vão se acostumando e passam a aceitar numa boa”.
<b>Professora Hora Extra</b>	“Normalmente ficam curiosos em relação as características diferentes como cadeirantes e comportamentos autísticos”.
<b>Educadora</b>	“Aceitam bem e interagem com o aluno, tentando conquista-lo. Quando conseguem se comunicar com eles ficam felizes”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Demonstram carinho e interagem com a criança”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Duas professoras acreditam que as crianças no início ficam curiosas e estranharam a criança com deficiência, duas outras professoras revelaram que elas são carinhosas e interagem bem com o aluno com deficiência.

**Quadro 32 - Sua condição de trabalho ajuda para que você possa ter uma prática educativa mais inclusiva? Fale sobre ela (CMEI AQUARELA).**

<b>Professora Regente</b>	“Acredito que não. Em minha opinião há excesso de alunos e os profissionais não são preparados para atender alunos com problemas”.
<b>Professora Hora Extra</b>	“Sim. Temos uma equipe pedagógica interessada sobre o tema, que está sempre disposta a compreender e melhorar a inclusão escolar”.
<b>Educadora</b>	“Poderia ser melhor, se tivéssemos mais tempo e menos alunos em sala, porém dá para fazer um bom trabalho”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Não ajuda muito. Acho que deveria ter menos alunos na sala e o planejamento deveria ser mais lúdico, fazer atividades fora da sala”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A professora hora extra está segura de que sua condição de trabalho auxilia para que possa ter uma prática educativa mais inclusiva, pois a equipe pedagógica, em sua opinião, é comprometida com a inclusão. As demais professoras não estão certas de que suas condições de trabalho contribuam para uma prática inclusiva e mencionam o excesso de alunos na sala de aula.

**Quadro 33 - Você recebe apoio e orientação que auxiliem sua prática educativa? (CMEI AQUARELA)**

<b>Professora Regente</b>	“Sempre que necessário e na medida do possível”.
<b>Professora Hora Extra</b>	“Sim, da equipe pedagógica e das colegas especialistas em Educação Especial”.
<b>Educadora</b>	“Sim, existem compreensão e apoio da equipe”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Sim”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As professoras declararam receber apoio e orientação que auxiliam suas práticas educativas.

**Quadro 34 Quais são as dificuldades e necessidades que você enfrenta? (CMEI AQUARELA)**

<b>Professora Regente</b>	“Excesso de alunos e a necessidade de uma auxiliar em sala”.
<b>Professora Hora Extra</b>	“Falta de formação oferecida pela secretaria municipal de educação para quem faz hora extra com criança especial”.
<b>Educadora</b>	“Tempo para adaptar o planejamento, mais brincadeiras, espaço para trabalhar no coletivo”.
<b>Professora de Apoio</b>	“Faltam materiais diversificados, computador para preparar atividades”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Cada professora apresentou dificuldades e necessidades diferentes que enfrentam nas suas práticas educativas: excesso de alunos; falta de formação para a professora hora extra que acompanha o aluno com deficiência; o tempo para adaptar o planejamento; tempo para a brincadeira; espaço para trabalhar no coletivo e a falta de materiais diversificados.

**Quadro 35 Quais suas expectativas sobre a inclusão? (CMEI AQUARELA)**

<b>Professora Regente</b>	“Eu acredito que se essas leis e artigos saírem do papel e colocados em prática possamos ter uma inclusão com resultados satisfatórios”.
<b>Professora Hora Extra</b>	“Que seja aceita por toda a sociedade e que na prática as políticas sejam efetivadas”.
<b>Educadora</b>	“Para que aconteça, muito tem que ser feito, mais professores de apoio, estrutura física, material adaptado e formação (Ainda acontece a integração em muitos lugares)”.
<b>Professora de Apoio</b>	“É necessário mais investimentos na estrutura física, na contratação de

	pessoas capacitadas (com formação) para que tenha melhores resultados”.
--	---

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para a professora regente e a professora hora extra, é importante que as leis sobre a inclusão sejam efetivadas. A expectativa da educadora e da professora de apoio é que haja professores de apoio, estrutura física, material adaptado e melhor formação.

**Quadro 36 - O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (CMEI AQUARELA)**

	Professora Regente	Professora Hora Extra	Educadora	Professora de Apoio
1-Reduzir o número de alunos por turma	X		X	X
2-Aumentar o número de horas destinadas às atividades extra-classe				
3-Ter dedicação exclusiva a uma única unidade escolar				
4-Receber mais capacitação para as atividades que exerce	X	X	X	X
5-Receber melhor remuneração		X	X	X
6-Contar com maior apoio técnico nas suas atividades	X	X		
7-Outros				

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As professoras acordam que receber mais capacitação para as atividades que exercem melhoraria a qualidade do seu trabalho, reduzir o número de alunos por turma e receber melhor remuneração vêm em seguida, acompanhado por contar com maior apoio técnico nas suas atividades.

A professora de apoio relata em sua entrevista que as crianças interagem e são carinhosas com Márcio, o que percebemos durante nossas observações, principalmente nas brincadeiras no parquinho em que as crianças estavam mais livres, porém isso não se refletiu nas respostas das crianças em seus questionários.

A educadora ressaltou que as atividades e brincadeiras devem ser adaptadas para o Márcio participar; durante nossas observações, ela demonstrou interesse em realizar atividades mais lúdicas com os alunos.

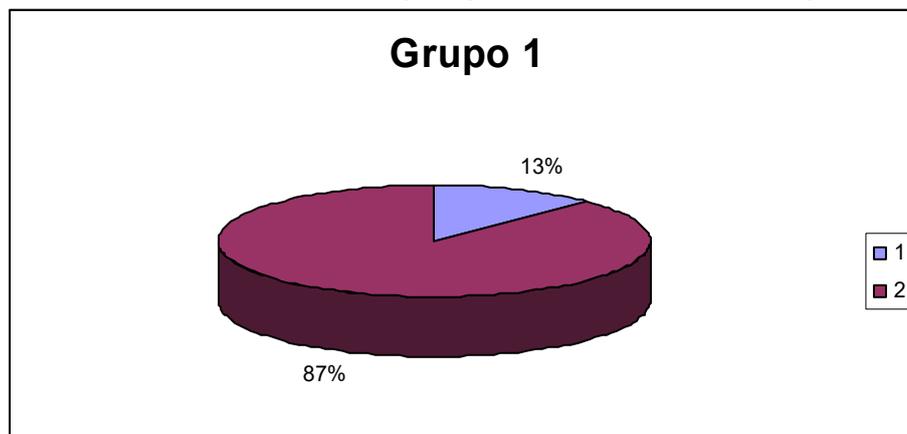
Em vários momentos aparece a questão do excesso de alunos em sala de aula como dificuldade enfrentada pelas professoras e receber mais capacitação para as atividades que exercem para melhorar a qualidade do trabalho.

### **CMEI ALGODÃO DOCE**

No CMEI Algodão Doce, o número de alunos na turma observada são vinte e cinco (12 meninos e 13 meninas), destes, vinte e quatro foram entrevistados, com exceção de Paulo. Das vinte e quatro crianças que responderam ao questionário, onze citaram o nome do Paulo em alguma(s) das perguntas, o que significa que 45,8% dos entrevistados o tiveram como opção de resposta.

Das onze crianças que citaram Paulo durante a entrevista, cinco o escolheram em somente uma questão; três o escolheram em duas questões; uma o escolheu em três questões; duas o escolheram em quatro questões e nenhuma criança o escolheu em todas as questões.

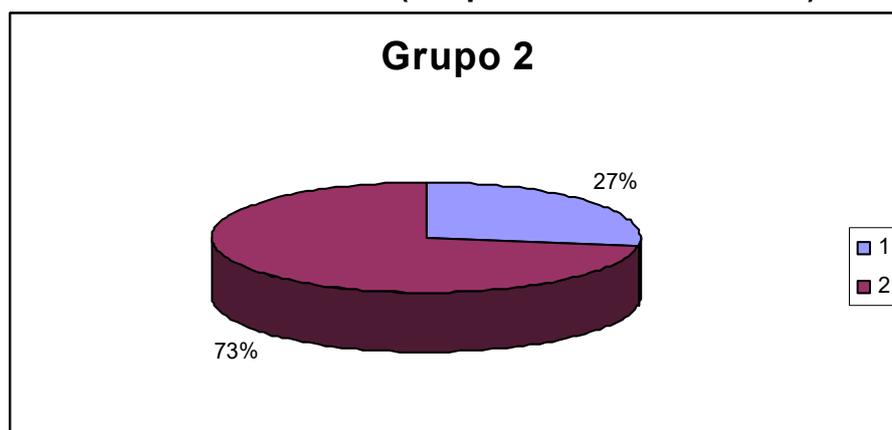
Com relação à questão 1 (Quais são os seus três melhores amigos?), três crianças mencionaram Paulo como opção, sendo uma como primeira escolha, outra como segunda escolha e a ulterior como terceira escolha. Assim, no total de crianças da turma entrevistadas (24) 12,5% o nomearam nesse quesito, no grupo das onze crianças que Paulo foi indicado 27,2% o citaram.

**GRÁFICO 22 – MELHOR AMIGO (Grupo 1 ALGODÃO DOCE)**

1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 1 do total dos 24 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 1 do total dos 24 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 23 – MELHOR AMIGO (Grupo 2 ALGODÃO DOCE)**

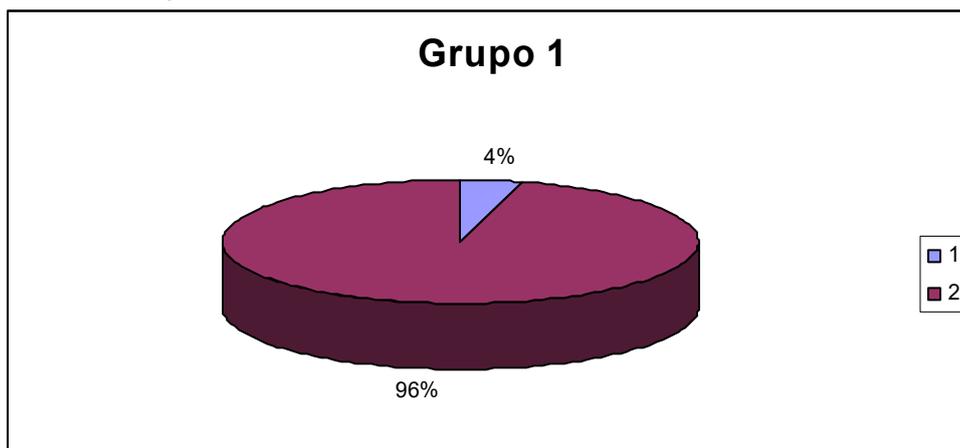
1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 1 do total dos 11 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 1 do total dos 11 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à questão 2 (Com quem você gosta mais de brincar?), das onze crianças que mencionaram Paulo em suas respostas, apenas uma o escolheu como terceira opção em sua escolha. Assim, no total de crianças do grupo entrevistado (24), apenas 4,1% o nomearam nesse quesito e no grupo das onze crianças 9% o citaram.

**GRÁFICO 24 – GOSTA DE FAZER ATIVIDADE EM SALA (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)**

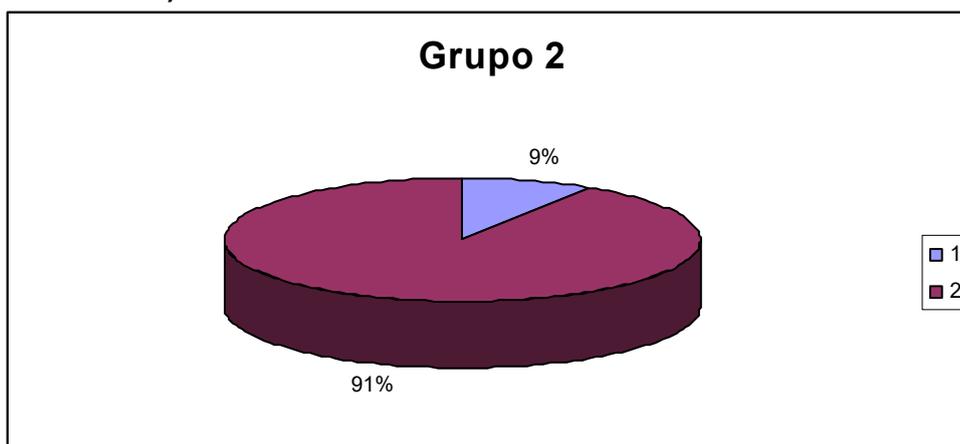


1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 2 do total dos 24 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 2 do total dos 24 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 25 – GOSTA DE FAZER ATIVIDADE EM SALA (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)**

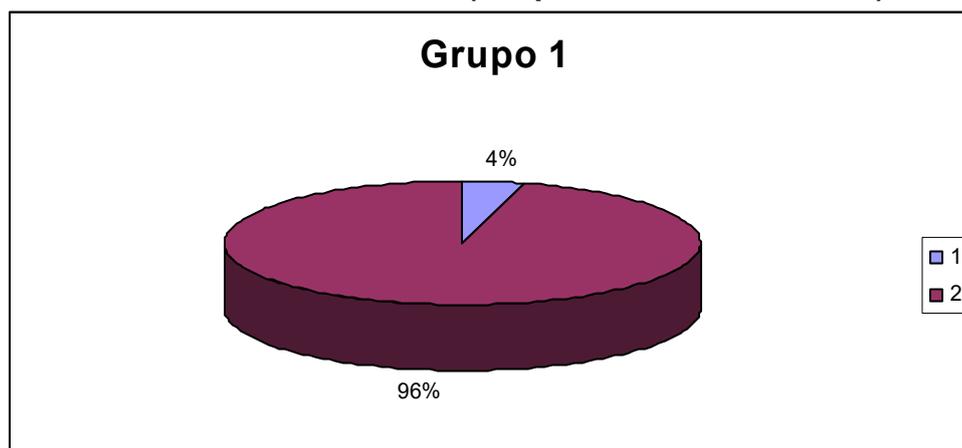


1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 2 do total dos 11 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 2 do total dos 11 alunos

Fonte: Elaboradoa pela pesquisadora.

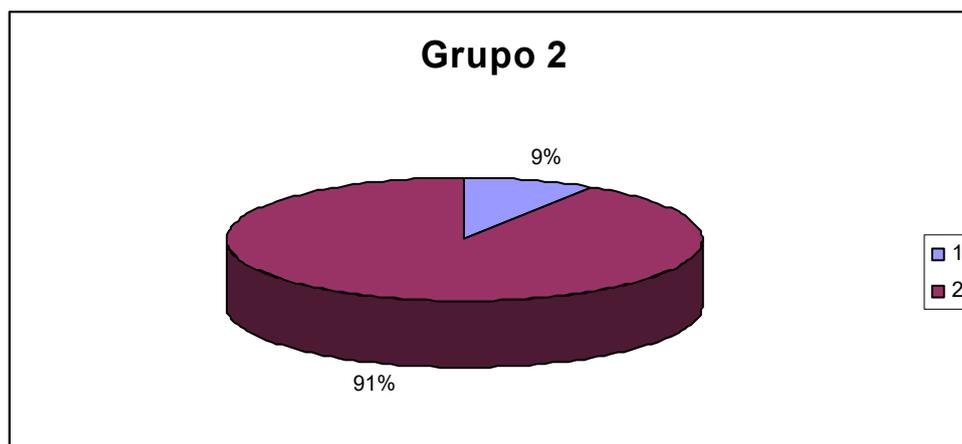
Com relação à questão 3 (Com quem você gosta mais de brincar?), somente uma criança respondeu gostar de brincar com o Paulo, o que se traduz em 4,1% do total das 24 crianças entrevistadas e 9% do total das 11 crianças entrevistadas.

**GRÁFICO 26 – GOSTA DE BRINCAR (Grupo 1 ALGODÃO DOCE)**

1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 3 do total dos 24 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 3 do total dos 24 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 27 – GOSTA DE BRINCAR (Grupo 2 ALGODÃO DOCE)**

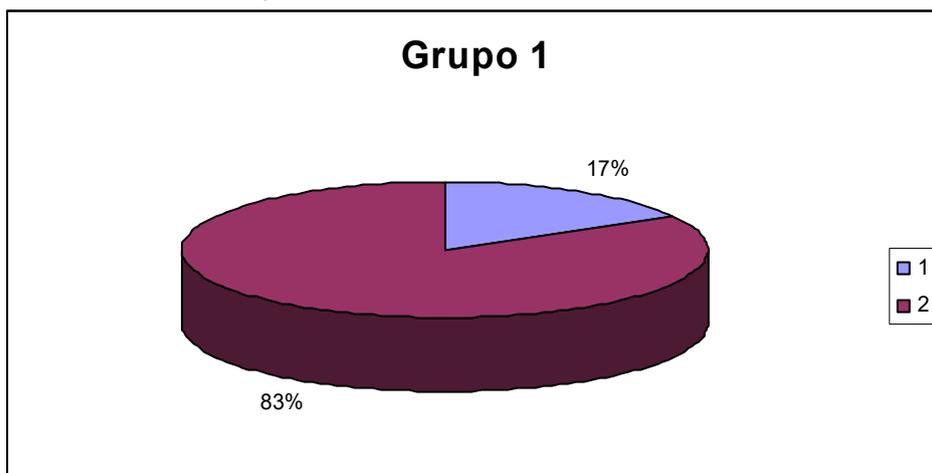
1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 3 do total dos 11 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 3 do total dos 11 alunos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com relação à questão 4 (No parquinho, com quem você gosta mais de brincar?), quatro crianças responderam que gostam de brincar no parquinho com o Paulo, sendo uma como primeira opção, duas como segunda opção e uma como terceira opção. Assim, temos 16,6% do total das 24 crianças entrevistadas e 36,36% do grupo das 11 crianças que escolheram Paulo nesse quesito.

**GRÁFICO 28 – GOSTA DE BRINCAR NO PARQUINHO (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)**

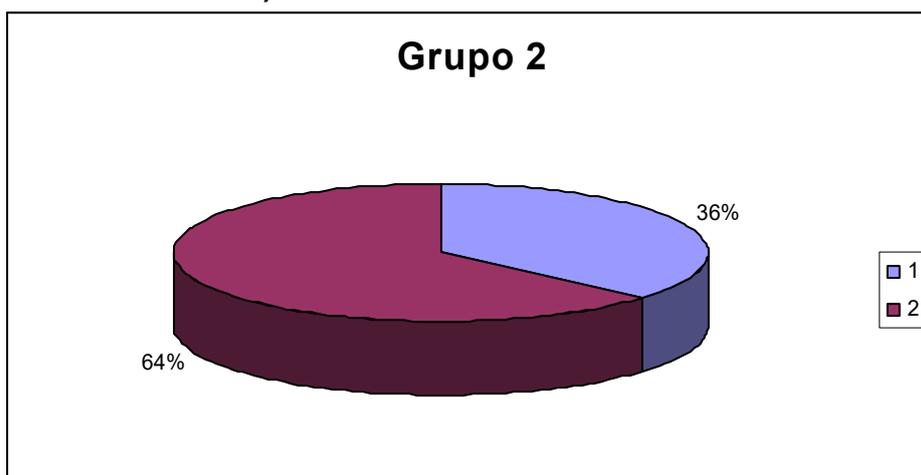


1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 4 do total dos 24 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 4 do total dos 24 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 29 – GOSTA DE BRINCAR NO PARQUINHO (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)**



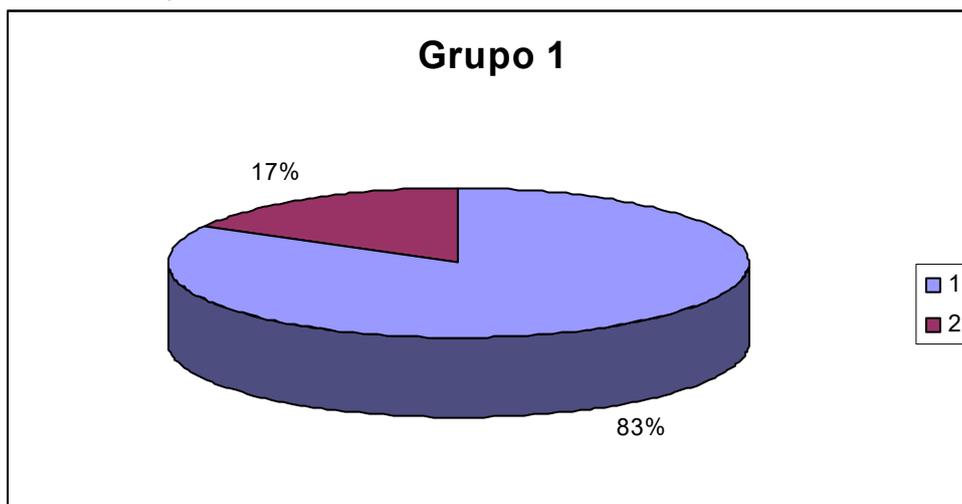
1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 4 do total dos 11 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 4 do total dos 11 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à questão 5 (Se você tivesse que ajudar um amigo nas atividades, quem você ajudaria?), das onze crianças que mencionaram Paulo nas suas respostas, cinco delas responderam que o ajudariam caso ele precisasse, sendo uma como primeira opção, duas como segunda opção e duas como terceira opção. Dessa forma, com relação a essa pergunta, temos 20, 83% do total das 24 crianças entrevistadas e 45, 45% do total das 11 crianças que escolheram Paulo.

**GRÁFICO 30 – A QUEM AJUDARIA NAS ATIVIDADES (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)**

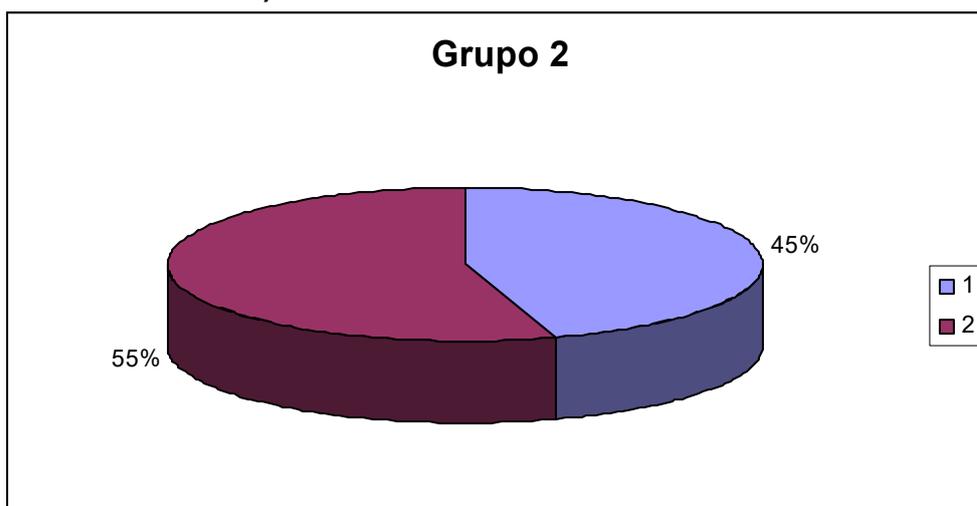


1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 5 do total dos 24 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 5 do total dos 24 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 31 – A QUEM AJUDARIA NAS ATIVIDADES (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)**



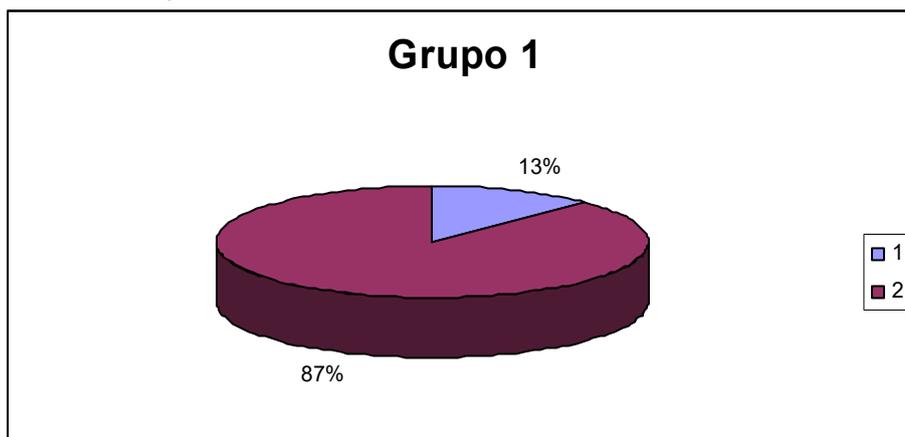
1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 5 do total dos 11 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 5 do total dos 11 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à questão 6 (Se você tivesse que ajudar um amigo nas brincadeiras no parquinho, quem você ajudaria?), das onze crianças que escolheram Paulo nas suas respostas, três disseram que o ajudariam nas brincadeiras no parquinho, uma o citou como primeira escolha, uma como segunda escolha e uma como terceira escolha. Assim, com relação a essa pergunta, temos 12,5% do total das 24 crianças entrevistadas e 27,27% do total das 11 crianças que escolheram Paulo em algum quesito.

**GRÁFICO 32 – A QUEM AJUDARIA NO PARQUINHO (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)**

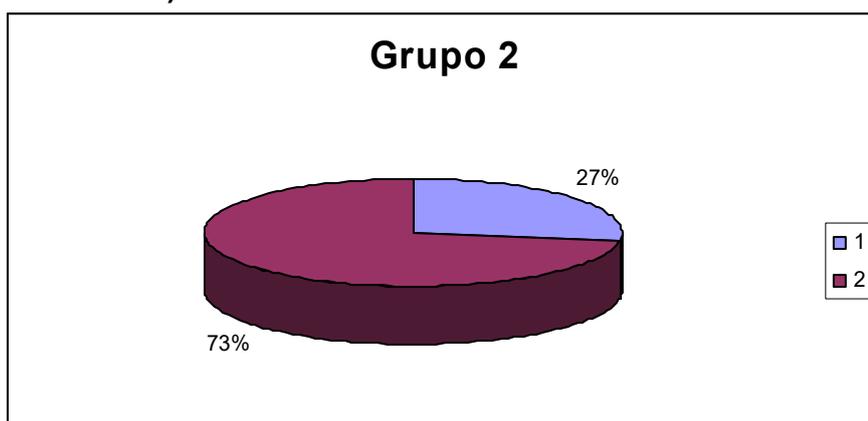


1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 6 do total dos 24 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 6 do total dos 24 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 33 – A QUEM AJUDARIA NO PARQUINHO (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)**



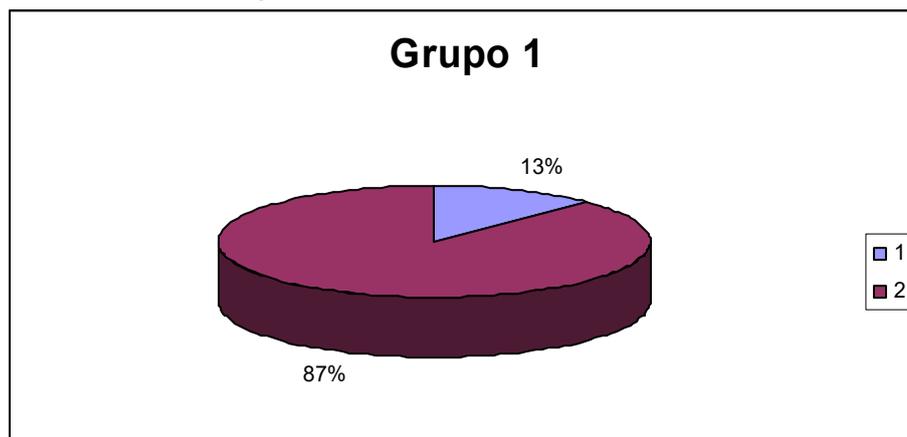
1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 6 do total dos 11 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 6 do total dos 11 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à questão 7 (No seu aniversário, quem você convidaria?), três das onze crianças que citaram Paulo em alguma das suas escolhas disseram que o convidariam para o seu aniversário, uma na primeira opção, uma na segunda opção e uma na terceira opção. Dessa forma, nesse quesito, temos 12, 5% do total das 24 crianças entrevistadas e 27,27% do total das 11 crianças que escolheram Paulo em alguma pergunta que o mencionaram.

**GRÁFICO 34 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)**

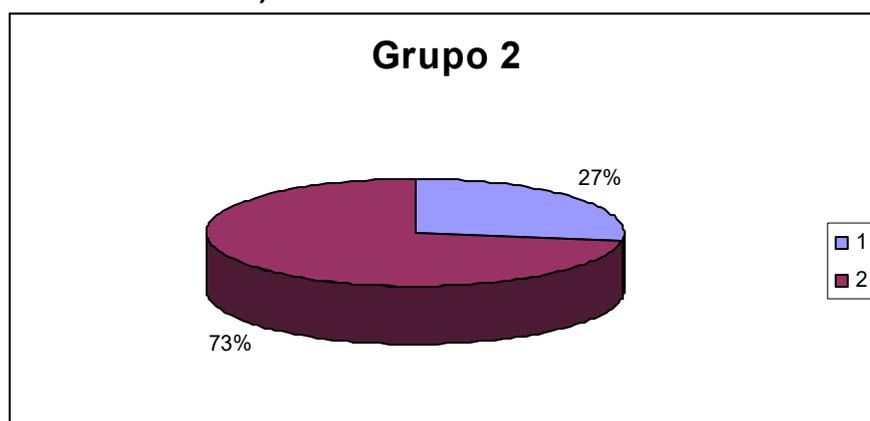


1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 7 do total dos 24 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 7 do total dos 24 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 35 – QUEM CONVIDARIA PARA SEU ANIVERSÁRIO (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)**



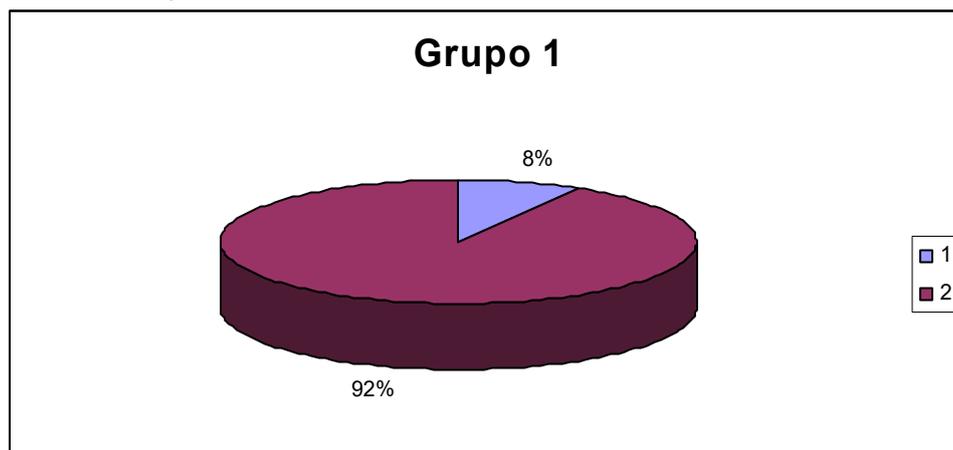
1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 7 do total dos 11 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 7 do total dos 11 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à questão 8 (Quem você convidaria para passar uma tarde na sua casa?), das onze crianças que escolheram Paulo nas suas respostas, duas disseram que o convidariam para passar uma tarde na sua casa, e as duas o fizeram na primeira opção. Dessa maneira, 8,3% do total das 24 crianças e 18,8% do total das 11 crianças que o escolheram em alguma pergunta o preferiram.

**GRÁFICO 36 – QUEM CONVIDARIA PARA SUA CASA (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)**

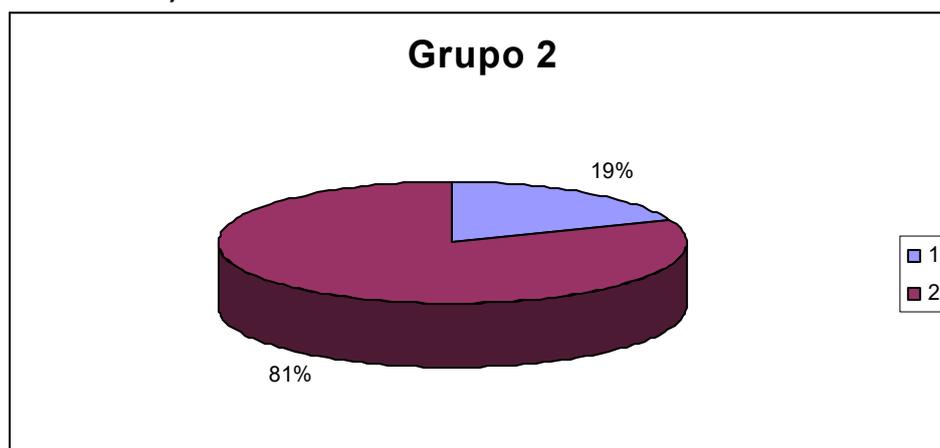


1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 8 do total dos 24 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 8 do total dos 24 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 37 – QUEM CONVIDARIA PARA SUA CASA (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)**



1-Crianças que nomearam o Paulo na questão 8 do total dos 11 alunos

2-Crianças que não nomearam o Paulo na questão 8 do total dos 11 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por pergunta, três crianças indicaram Paulo como escolha na questão um, uma na questão 2, uma na questão 3, quatro na questão 4, cinco na questão 5, três na questão 6, três na questão 7 e duas na questão 8.

**Quadro 37 - Número de crianças que escolheram o Paulo por pergunta**

1-Quais são os seus três melhores amigos?	3
2-Com quem você gosta mais de fazer as atividades em sala de aula?	1
3-Com quem você gosta mais de brincar?	1
4-No parquinho, com quem você gosta mais de brincar?	4
5-Se você tivesse que ajudar um amigo nas atividades, quem você ajudaria?	5
6-Se você tivesse que ajudar um amigo nas brincadeiras no parquinho, quem você ajudaria?	3
7-No seu aniversário, quem você convidaria?	3
8-Quem você convidaria para passar uma tarde na sua casa?	2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A questão 5 (Se você tivesse que ajudar um amigo nas atividades, quem você ajudaria?) é a pergunta em que mais vezes as crianças escolheram Paulo como opção (5 vezes); já as questões 2 (Com quem você gosta mais de fazer as atividades em sala de aula?) e 3 (Com quem você gosta mais de brincar?) são as questões em que menos as crianças o escolheram (1 vez em cada).

O questionamento do item cinco pode indicar que as crianças tenham sensibilidade para perceber que Paulo demanda algum tipo de apoio que elas podem contribuir com sua ajuda.

O questionamento do item dois pode assinalar que como Paulo tem um suporte em sala de aula (professor de apoio), suas atividades são acompanhadas por essa pessoa específica; outro ponto nessa turma é o fato de cada aluno ter seu lugar determinado por assento, não variando os lugares nas mesas.

Na pergunta cinco usamos o “se”, enquanto que na pergunta dois somos mais diretos, “com quem”, o que permite supormos que se a criança tivesse a possibilidade de ajudar ela o faria, mas não significa que o faça nesse momento, e na pergunta dois a indagação é direta, é o que acontece de fato.

Na pergunta três, Paulo foi escolhido apenas uma vez entre os amigos, porém na pergunta quatro (No parquinho, com quem você gosta mais de brincar?), quatro crianças o escolheram. Podemos pensar que em situações mais “livres” é mais fácil que ocorram condições que permitam a inclusão de Paulo na turma (as observações realizadas no parquinho mostram uma maior interação do Paulo com a turma).

Conforme os três grupos de questões:

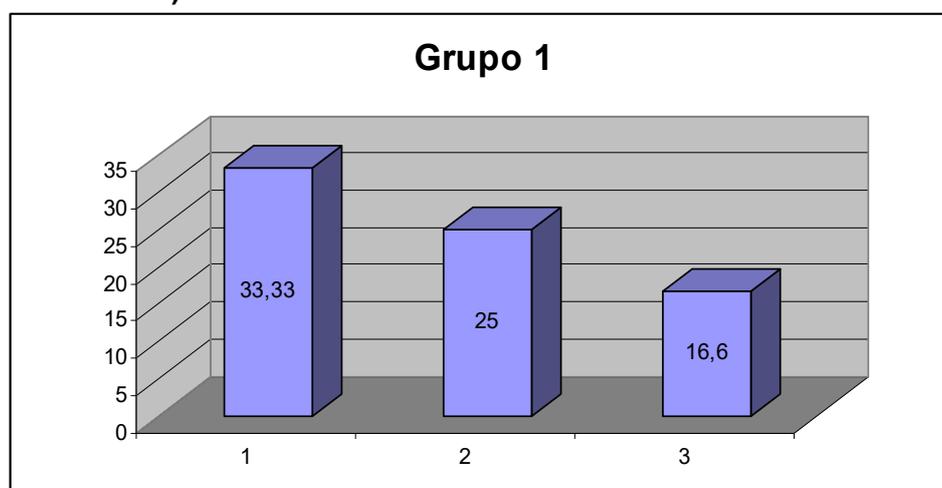
No primeiro (sobre a preferência de amizade), dos 24 questionários respondidos pelas crianças, em oito deles aparece o nome de Paulo em alguma das quatro primeiras questões; assim, 33,33% correspondem às respostas do todo dos 24 questionários e 72,72% correspondem às respostas do todo do conjunto dos 11 questionários das crianças que o nomearam em algum quesito.

No segundo (ajuda entre as crianças), dos 24 questionários respondidos pelas crianças, em seis aparece o nome de Paulo em alguma das duas

questões. Desse modo, 25% correspondem às respostas do todo dos 24 questionários e 54,54% correspondem às respostas do todo do conjunto dos 11 questionários das crianças que o nomearam em algum quesito.

No terceiro (sobre a amizade fora da escola), dos 24 questionários respondidos pelas crianças, em quatro deles aparece o nome de Paulo em alguma das duas questões; assim, 16,6% correspondem às respostas do todo dos 24 questionários e 36,36% correspondem às respostas do todo do conjunto dos 11 questionários das crianças que o nomearam em algum quesito.

**GRÁFICO 38 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 1 CMEI ALGODÃO DOCE)**



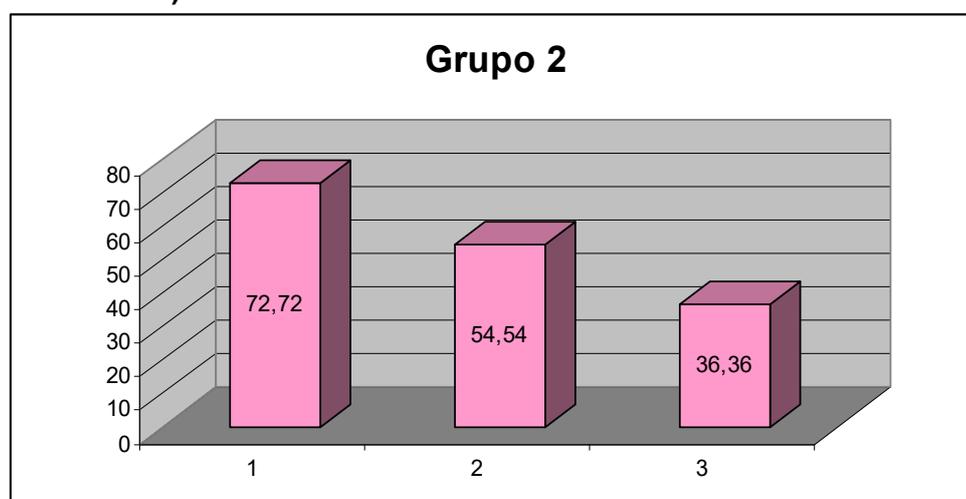
1- Preferência de amizade

2- Ajuda entre as crianças

3- Amizade fora da escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**GRÁFICO 39 - RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS (Grupo 2 CMEI ALGODÃO DOCE)**



1- Preferência de amizade

2- Ajuda entre as crianças

3- Amizade fora da escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No número das 24 crianças entrevistadas, foi no primeiro grupo (sobre a preferência de amizade), com 33,33%, que Paulo foi mais lembrado e foi no terceiro grupo (sobre a amizade fora da escola) que ele foi menos lembrado.

No número das 11 crianças que citaram Paulo em algum quesito do questionário, foi no primeiro grupo (sobre a preferência da amizade), com 72,72%, que ele foi mais lembrado e foi no terceiro grupo (sobre a amizade fora da escola) que ele foi menos lembrado.

Com esse resultado, podemos levantar a hipótese de que as chances de Paulo estabelecer um vínculo de amizade é mais promissor na escola do que fora dela (ressaltamos que o ambiente familiar, primeiro local de acolhida da criança, é o meio, a princípio, mais hospitaleiro para o indivíduo); assim sendo, é muito importante que o CMEI tenha políticas que considerem essa questão para que com isso construam e criem situações e atividades promotoras de interação e inclusão de todas as crianças.

**Quadro 38 - Sobre as professoras do CMEI Algodão Doce**

	<b>Professora Regente</b>	<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	<b>Educadora</b>	<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	<b>Professora Educação Física</b>
<b>Idade</b>	48	48	43	39	37
<b>Nível de Escolaridade</b>	Pós-Graduação	Pós-Graduação		Pós-Graduação	
<b>Curso Superior</b>	Pedagogia (Pública Estadual)	Pedagogia (Pública Estadual)	Pedagogia/cursando (Particular)	Pedagogia (Particular)	Educação Física (Particular)
<b>Pós-Graduação</b>	Especialização (Arte e Educação/Psicomotricidade)	Especialização (Coordenação e Supervisão Escolar)		Especialização (Teoria Histórico-Cultural)	Especialização
<b>Tempo que terminou sua última escolaridade</b>	1 ano	11 anos		6 anos	6 anos
<b>Formação continuada no último ano</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Frequência de leitura</b>	Sempre	Livros literatura, Didático/Artigos/Revista/Sit	Sempre (Livros Didáticos/Revistas)	Raramente (Literatura), Frequentemente (Artigo/Jorn	Frequentemente (Livros Didáticos/Artigo/Jornais/

		e		ais/Revistas (Sites)	Revista/Site )
<b>Tempo de atuação como professora</b>	2 anos e meio	25 anos	3 anos	12 anos	2 anos 5 meses
<b>Tempo de atuação na escola pesquisada</b>	2 anos e meio	2 anos	2 anos	2 anos	2 anos
<b>Carga horária de trabalho</b>	4 horas/diária	9 horas/diária	30 horas semanais	6 horas/diária	4 horas/diária
<b>Tempo para o planejamento</b>	6 horas semanais	9 horas semanais	6 horas semanais	9 horas semanais	6 horas semanais
<b>Satisfação com a remuneração</b>	Não	Não	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A faixa etária das professoras participantes da entrevista é entre 37 e 48 anos, três possuem pós-graduação e duas não possuem. Quatro professoras possuem graduação em Pedagogia e uma é licenciada em Educação Física. Todas as professoras participaram de formação continuada no último ano, sendo previsto esse tipo de formação no calendário do CMEI. Duas professoras têm uma carga horária de 4 horas diárias e 6 horas semanais para hora atividade, três professoras possuem 9 horas semanais para hora atividade, sendo uma com 9 horas diária, uma com 6 horas diárias e a outra com 30 horas semanais.

Quanto ao tempo de atuação como professora, três são docentes entre 2 e 3 anos e as professoras hora extra estão no magistério há 25 e 12 anos cada uma e todas estão na escola em média faz 2 anos. Quanto ao hábito de leitura das professoras, elas declaram ler entre sempre e raramente e a leitura mais frequente entre elas é o livro didático e sites. Em relação à remuneração, apenas uma professora disse estar satisfeita.

### Quadro 39 - Sobre a Inclusão (ALGODÃO DOCE)

	Professor a Regente	Professora Hora Extra Manhã	Educador a	Professora Hora Extra Tarde	Professora Educação Física
<b>Conhecimento durante a formação</b>	Sim	Superficialmente	Sim	Sim	Sim
<b>Conhecimento sobre a inclusão</b>	Em uma disciplina	Como parte de uma disciplina	Magistério (palestra)	Disciplina de Educação Especial	Como disciplina/ Curso/Palestra
<b>Conhecimento que a Inclusão é prevista na Legislação</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Conhecimento da Legislação brasileira sobre Inclusão</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Duas professoras do CMEI Algodão Doce relataram ter tido conhecimento sobre a inclusão em uma disciplina, uma como parte de uma disciplina, uma em curso/palestra e uma na especialização. Todas elas sabem que a inclusão dos alunos com deficiência é prevista por lei e que a legislação brasileira ampara essa questão.

### Quadro 40 - Como você compreende e avalia a inclusão da forma que a lei propõe em seu país? (ALGODÃO DOCE)

<b>Professora Regente</b>	“No papel a lei é perfeita. Na prática necessita avançar”.
<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	“Será preciso uma longa caminhada para podermos pensar em inclusão de verdade”.
<b>Educadora</b>	“É necessário que haja a inclusão, porém é necessário ter profissional de apoio e sala com recursos adequados”.
<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	“Razoável”.
<b>Professora de Educação Física</b>	“Concordo desde que haja profissional de apoio e habilitado e com material de acordo com a necessidade e sala de recurso”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para a professora regente e a professora hora extra, a inclusão da forma que a lei propõe no Brasil é boa, mas precisa ser efetivada. A educadora e a professora de educação física consideram ser necessários professor de apoio, sala com recursos adequados, material apropriado e sala de recurso.

**Quadro 41 - Você acha que a sua formação contribuiu com subsídios para lhe auxiliar em uma prática com uma conduta mais inclusiva? Por quê? (ALGODÃO DOCE)**

<b>Professora Regente</b>	“Penso que previamente. Há necessidade de maior estudo. A formação está a desejar”.
<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	“Sim. Conhecer o processo do desenvolvimento infantil e respeitá-lo é o ponto de partida”.
<b>Educadora</b>	“Pouco, porém estou fazendo novos estudos (cursando)”.
<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	“Sim”.
<b>Professora Educação Física</b>	“Sim, além de estudos foram feitas atividades para a prática, mas sempre é necessário mais estudos para uma formação continuada”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maioria das professoras crê que sua formação contribuiu com subsídios que lhes auxiliam em suas práticas com uma conduta mais inclusiva. Conhecer o desenvolvimento infantil e estudos são alguns pontos levantados pela professora hora extra e a professora de educação física que auxiliam suas práticas.

**Quadro 42 - O que você sabe sobre a deficiência do seu aluno? (ALGODÃO DOCE)**

<b>Professora Regente</b>	“As principais características do Espectro Autista”.
<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	“Espectro Autista com Altas Habilidades: reconheço as características marcantes, dificuldades nas relações sociais, dificuldade na linguagem, necessidade de rotina rígida entre outros”.
<b>Educadora</b>	“Espectro Autista e Altas Habilidades”.
<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	“Autismo”.
<b>Professora Educação Física</b>	“Espectro Autista com Altas Habilidades”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As professoras declaram saber que seu aluno tem autismo e altas habilidades. A professora hora extra da manhã descreve algumas características dessa deficiência.

**Quadro 43 - A presença de um aluno com deficiência na sala de aula exigiu mudanças na rotina da sala e no conteúdo? (ALGODÃO DOCE)**

<b>Professora Regente</b>	“Não”.
<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	“A rotina não sofreu mudanças, mas o conteúdo mesmo não alterado deve ser adaptado na estratégia”.
<b>Educadora</b>	“Sim”.
<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	“Sim”.
<b>Professora Educação Física</b>	“Sim”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para a educadora, a professora hora extra da tarde e a professora de educação física, a presença de um aluno com deficiência na sala de aula exigiu mudanças na rotina da sala e no conteúdo. Para a professora hora extra da manhã, somente a rotina foi modificada, e a professora regente considera que não houve mudança nem na rotina nem no conteúdo.

**Quadro 44 - A forma como você trabalha em sala de aula requer adaptações quando uma criança com deficiência faz parte da mesma? Quais? (ALGODÃO DOCE)**

<b>Professora Regente</b>	“Não, pois a criança tem apoio e a mesma o faz caso necessite”.
<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	
<b>Educadora</b>	“Sim, tentar interá-la em atividades, pois o mesmo se isola”.
<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	“Sim”.
<b>Professora Educação Física</b>	“Sim, fazendo-a ser inserida, ou seja, inclusa nas atividades e que as crianças ajudem”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para a educadora, a professora hora extra da tarde e a professora de educação física, a forma trabalhada em sala de aula requer adaptações quando há uma criança com deficiência para que ela possa ser incluída nas atividades.

**Quadro 45 - Como os alunos se comportam com a presença de uma criança com deficiência na turma? (ALGODÃO DOCE)**

<b>Professora Regente</b>	“Naturalmente”.
<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	“Curiosos no início, mas o desafio é que o comportamento seja de reciprocidade”.
<b>Educadora</b>	“Nessa turma se comportam normal até mesmo porque a criança não aparenta nada diferente”.
<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	“Normal”.
<b>Professora Educação Física</b>	“Eles aceitam, até mesmo porque não o vêem com um olhar de uma criança com deficiência”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Quatro professoras declaram que os alunos se comportam normalmente com a presença de uma criança com deficiência na turma, a professora hora extra da manhã frisa que as crianças ficam curiosas com a presença do aluno com deficiência.

**Quadro 46 - Sua condição de trabalho ajuda para que você possa ter uma prática educativa mais inclusiva? Fale sobre ela (ALGODÃO DOCE)**

<b>Professora Regente</b>	
<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	“A instituição e o corpo docente não estão preparados para a inclusão”.
<b>Educadora</b>	“Não, porém agora temos a professora de apoio que melhorou nas atividades em grande parte”.
<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	“Sim”.
<b>Professora Educação Física</b>	“Agora com a professora de apoio melhorou, pois ficava difícil de mediar, direcionar a aula e apoiar o aluno para as atividades”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A professora hora extra da tarde assinala ter condição de trabalho que garanta uma prática educativa inclusiva, enquanto a professora hora extra da manhã e a professora de educação física revelam não possuírem essas condições, mas, que a presença do professor de apoio melhorou para um prática mais inclusiva.

**Quadro 47 - Você recebe apoio e orientação que auxiliem sua prática educativa? (ALGODÃO DOCE)**

<b>Professora Regente</b>	“Sempre que possível”.
<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	“Há a expectativa, porém não é suficiente”.
<b>Educadora</b>	“Sim”.
<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	“Sim”.
<b>Professora Educação Física</b>	“Sim”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Todas as professoras afirmam receber orientações que auxiliam sua prática educativa, apesar de duas delas declararem não serem suficientes essas orientações.

**Quadro 48 - Quais são as dificuldades e necessidades que você enfrenta? (ALGODÃO DOCE)**

<b>Professora Regente</b>	“Número de alunos”.
<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	“Inadequação do espaço físico/Falta de conhecimento das deficiências”.
<b>Educadora</b>	“Necessita ter um professor de apoio e recursos para serem trabalhados”.
<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	“Algumas”
<b>Professora Educação Física</b>	“Ter o professor de apoio e curso voltado mais para a deficiência intelectual e outras”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Diversas foram as dificuldades apontadas pelas professoras, dentre elas o número de alunos em sala de aula, espaço físico inadequado,

desconhecimento das deficiências, necessidade de um professor de apoio, falta de recursos para o trabalho e cursos que capacitem sobre as deficiências.

**Quadro 49 - Quais suas expectativas sobre a inclusão? (ALGODÃO DOCE)**

<b>Professora Regente</b>	“Penso que ainda precise mudar, pelo que vejo na minha realidade, as práticas pedagógicas continuam na mesma”.
<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	“Melhorar na formação específica, conteúdo”.
<b>Educadora</b>	“Que haja profissionais e apoio capacitados, recursos e atividades próprias (ou seja, para desenvolver atividades diversas)”.
<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	“Boas”.
<b>Professora Educação Física</b>	“Que seja de fato uma inclusão e não apenas por colocar em uma escola do CMEI só para dizer que está incluso e sim atividades que colaborem para o desenvolvimento global do aluno”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Várias são as opiniões das professoras sobre suas expectativas sobre a inclusão. Para a professora hora extra da tarde elas são boas, as demais acreditam que essa prática pode melhorar com a capacitação dos professores, recursos e atividades apropriadas, conteúdos adequados e que a inclusão não é apenas a matrícula do aluno no CMEI.

**Quadro 50 - O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (ALGODÃO DOCE)**

	<b>Professora Regente</b>	<b>Professora Hora Extra Manhã</b>	<b>Educadora</b>	<b>Professora Hora Extra Tarde</b>	<b>Professora Educação Física</b>
<b>1-Reduzir o número de alunos por turma</b>	X	X	X		X
<b>2-Aumentar o número de horas destinadas às atividades extra-classe</b>		X		X	
<b>3-Ter dedicação exclusiva a uma única unidade educacional</b>					

<b>4-Receber mais capacitação para as atividades que exerce</b>	X	X	X	X	X
<b>5-Receber melhor remuneração</b>	X				
<b>6-Contar com maior apoio técnico nas suas atividades</b>			X	X	X
<b>7-Outros</b>					

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As professoras, de forma consensual, avaliam que receber mais capacitação para as atividades que exercem seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho, em seguida apontam reduzir o número de alunos por sala, contar com maior apoio técnico nas suas atividades, aumentar o número de horas destinadas às atividades extra-classe e receber melhor remuneração.

No questionário aplicado com as professoras, algumas perguntas não foram respondidas e outras ficaram incompletas. Um dos aspectos que destacamos entre as professoras é quanto a sua formação, as que ainda não possuem graduação a procuram realizar, as licenciadas fazem pós-graduação e todas fazem os cursos de formação oferecidos pelo município. Todas tiveram conhecimento sobre o tema da inclusão durante suas formações, como forma de disciplina, parte de uma disciplina, palestras e cursos.

#### **Quadro 51 - Pontos positivos, dificuldades e queixas nos CMEIs. Observações da pesquisadora e relatos das professoras**

	<b>Pontos positivos</b>	<b>Dificuldades e Queixas</b>
<b>CMEI Arco-Íris</b>	-Condições físicas adequadas -Professora de apoio -Professoras habilitadas	-Dificuldade para adaptar as atividades -Falta de conhecimento das peculiaridades das deficiências -Muitos alunos em sala -Pouca capacitação -Baixa remuneração
<b>CMEI Aquarela</b>	-Uma professora de apoio -Apoio e orientação para uma prática inclusiva -Parquinho com área verde	-Muitos alunos em sala -Falta de uma auxiliar -Falta de formação para a professora hora extra -Falta de tempo para adaptar o planejamento

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca brincadeira</li> <li>- Pouco espaço para trabalhar no coletivo</li> <li>- Falta de materiais diversificados</li> <li>- Falta de capacitação</li> <li>- Baixa remuneração</li> <li>- Pouco apoio técnico</li> </ul>
<b>CMEI Algodão Doce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio e orientação para uma prática inclusiva</li> <li>- Parquinho com área verde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitos alunos em sala</li> <li>- Espaço físico inadequado</li> <li>- Falta de conhecimento das deficiências</li> <li>- Falta de um professor de apoio</li> <li>- Falta de recursos</li> <li>- Pouco tempo para as atividades extra-classe</li> <li>- Pouca capacitação</li> <li>- Baixa remuneração</li> <li>- Pouco apoio técnico</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Observamos, entre os três CMEIs participantes da pesquisa, que não ocorre coincidência no tópico dos pontos positivos. No tópico das dificuldades e queixas, podemos encontrar igualdade de escolha quanto à baixa remuneração e ao número elevado de alunos na sala de aula.

Os tópicos: dificuldade para adaptar o planejamento, falta de tempo para adaptar o planejamento e pouco tempo para as atividades extra classe, citados cada um em um CMEI, podem ser considerados similares, visto que estão relacionados às dificuldades de planejamento. Os tópicos: pouca capacitação, mencionado em dois CMEIs, e falta de capacitação sugerem que as professoras demandam mais cursos de formação.

O CMEI Arco-Íris, que a princípio teria as melhores condições para uma prática inclusiva, como menor número de alunos na sala de aula, professora experiente com a deficiência de Soraya (diretora da AMA), professora de apoio e um bom espaço físico, não refletiu essa expectativa, como foi percebemos nas observações e nos resultados dos questionários respondidos pelas crianças.

O prédio do CMEI Aquarela não é uma construção recente, sua sala é arejada com 25 alunos no total, Márcio tem uma professora de apoio à tarde, seu parquinho é amplo e com um espaço verde. As condições para uma prática inclusiva podem ser consideradas razoáveis, o que podemos constatar em nossas observações, principalmente durante as brincadeiras no parquinho,

porém as entrevistas feitas com as crianças não revelaram que Márcio, de fato, está incluindo no grupo das crianças.

O CMEI Algodão Doce é a escola que possui a estrutura física mais antiga entre os três CMEIs, o espaço da sala de aula é pequeno para o número de alunos, as professoras que acompanham Paulo não são as de apoio, fazem hora extra, e essas condições induziriam a uma prática menos inclusiva, contudo foi o CMEI em que mais as crianças mencionaram o Paulo nas suas entrevistas.

Em relação às semelhanças entre os três CMEIs e as três crianças participantes desta pesquisa, destacamos que a semelhança mais evidente é o tipo de deficiência entre as crianças: o autismo. A diferença seria Paulo, além do autismo, tem altas habilidades e sua faixa etária é a mesma das outras crianças da sua sala de aula. Márcio e Soraya têm um ano a mais que a faixa etária das crianças das suas turmas e ambos possuem apenas o diagnóstico de autismo.

Quanto a alguma característica especial da escola, notamos a presença ou não de um professor de apoio para as crianças participantes da pesquisa. Enquanto Soraya e Márcio possuem a assistência de um professor de apoio (um especialista em Educação Especial) o Paulo não tem, sua assistência se dá com as professoras de hora extra.

No início de nossas observações na sala de Paulo, ele ainda não tinha o apoio de um professor só para ele, em sua sala de aula era apenas a professora regente pela manhã e a educadora pela tarde. A partir do laudo que confirmava sua deficiência, a escola fez o encaminhamento para a Secretaria de Educação do município solicitando um apoio para ele, e nesse espaço de tempo que iniciamos as observações em sua sala de aula; assim, acompanhamos essa transição (sem um apoio e com um apoio para Paulo). Observemos a passagem da observação número 14 com a opinião da professora regente:

Hoje, a professora regente está em hora atividade. Fui levar o roteiro da entrevista para ela preencher e conversar um pouquinho com ela. Ela me disse que está sentindo o Paulo mais distante depois da presença da professora “hora extra”. Disse-me que ele não olha mais para ela e que tem interagido menos com ela e com a turma. Agora o Paulo quando quer alguma coisa, não demanda mais por ela, pois se relaciona mais com a professora “hora extra” (p.240).

Diante de tudo o que apresentamos até o momento, uma questão que pode ser uma possibilidade das dificuldades de inclusão enfrentadas pelas crianças, principalmente pela Soraya e pelo Márcio, deriva do tipo de deficiência que eles possuem, o que provavelmente é amenizado no caso de Paulo, pois ele também tem altas habilidades, o que pode ajudar em sua aceitação pelo seu grupo.

O resultado verificado nas respostas dos questionários realizados com as crianças pode ser apenas porque as crianças autistas possuem uma natureza de traços mais introspectivos, o que as levam a preferir estar mais reservadas e menos integradas ao grupo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), denominação usada pelo DSM V (2014) para o autismo, se caracteriza como uma dificuldade na comunicação, na socialização e no comportamento, acarretando na criança autista uso repetitivo da linguagem, dificuldade para iniciar ou manter uma conversa, dificuldade com as brincadeiras de faz de conta, manias, interesse restritos, rituais, sensibilidade para barulhos, luzes e agrupamento de pessoas, dificuldade em fazer amigos e na interação social e, enfim, desconsidera regras e rotinas dos lugares onde visita.

Transcrevemos algumas das características do autismo segundo o DSM V:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. (...)

Déficits na reciprocidade socioemocional (i.e., capacidade de envolvimento com outros e compartilhamento de ideias e sentimentos) estão claramente evidentes em crianças pequenas com o transtorno, que podem apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente do comportamento de outros. Havendo linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversar. (...)

Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns

de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome)” (2014; p.56).

Nesse conceito, que se refere à deficiência das crianças participantes da pesquisa, podemos considerá-lo um forte impedimento para que elas estejam efetivamente incluídas em sua turma. Apesar disso e por isso, as crianças autistas devem estudar nas escolas regulares, visto que é mais provável construir laços de amizade entre elas e as crianças normais em ambientes que possam estar/estudar juntas, beneficiando os dois lados, pois os alunos com autismo podem aprender os comportamentos, as brincadeiras e hábitos em geral da cultura das crianças e os alunos tidos como normais aprenderão a aceitar melhor as diferenças entre as pessoas, serem mais receptivos ao que é menos comum, terem menos preconceito e maior capacidade de ajudar os outros.

Em seu livro “Fundamentos da Defectologia”, Vygotsky (1989) apresenta o que pensa sobre a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência:

partiendo del postulado fundamental de que el defecto significa la influencia doble sobre el desarrollo del niño. Por una parte, es un defecto y actúa directamente como tal, creando obstáculos, perjuicio, y dificultades en la adaptación del niño. Por otra parte, precisamente debido a que el defecto crea obstáculos y dificultades en el desarrollo, también altera el equilibrio normal y sirve de estímulo para el desarrollo de las vías indirectas de la adaptación, de las funciones indirectas, reemplazadoras y superestructuradoras que tienden a compensar el defecto y a llevar todo el sistema, del equilibrio alterado a un nuevo orden (VYGOTSKY, 1989, p.152-153).

Este ponto de vista indica que não são somente as características negativas da criança com deficiência, focada no defeito, que prevalecem, mas também os pontos positivos que se encontram nas vias indiretas de aprendizagem.

A criança autista apresenta uma linguagem mais repetitiva e possui dificuldade para iniciar e manter uma conversa, contudo devemos considerar que o diálogo entre as crianças pode ocorrer não apenas pela linguagem oral, pois sendo a linguagem a própria comunicação essa não depende

exclusivamente do som, podendo as crianças que se relacionam usar a linguagem corporal, por exemplo, para se expressar. Vygotsky (1993) ressalta que:

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente com o som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza (VYGOTSKY, 1993, p.33).

A linguagem como característica diferenciada da criança autista não pode ser um impedimento que justifique a não interação entre os alunos, cabendo ao professor mediar, quando necessário, os diálogos entre eles, assim, confiamos que a criança com deficiência deve estudar na escola em que todas as crianças estudam, não usando seus impedimentos próprios da sua característica para privá-la da educação comum aos educandos, visto que é no ambiente regular, aquele comum à todos, que são participadas a cultura, o costume e os hábitos de um povo.

Reiteramos que o acesso à educação é um direito incondicional de todas as crianças. A escola inclusiva é uma escola de qualidade que atende a todos os alunos, independente de suas características, então podemos afirmar que ela é a base da sociedade e um dos bens públicos mais importantes.

Pontuamos que o Brasil fez grandes avanços na política educacional para os alunos com deficiência, visto o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC, 2008). A lei está na vanguarda, prevê um sistema de ensino inclusivo e a Educação Especial passa a ser uma modalidade de ensino, atuando de forma complementar e não substitutiva: o grande desafio é torná-la uma realidade efetiva nas escolas.

Muitas instituições de ensino, quando organizam seu planejamento, ainda não preveem as diferentes formas de aprender e de avaliar a aprendizagem do aluno, não sendo iguais para todos. Pontuamos que na observação número 17 do teste de avaliação do infantil 5 do CMEI Aquarela não houve adaptações na prova do Márcio, e conforme informação da

educadora, na correção foram usados os mesmos critérios para todos os alunos.

A presença de alunos com deficiência em uma escola proporciona um repensar de como deveria ser um bom ambiente educacional para todos. Para isso, é importante que ocorram transformações nos fazeres das instituições de Educação Infantil estreitando o discurso legal e o saber pedagógico para que de fato a escola inclusiva atenda com qualidade a todos os alunos.

## CONCLUSÃO

Vivemos em uma sociedade que ainda não alcançou níveis de inclusão que favoreçam de fato as expectativas das pessoas envolvidas com esse tema. Defendemos que a sociedade deveria transformar-se em benefício da condição humana, isto é, aceitar a diversidade e valorizar a contribuição de cada ser humano, conforme suas capacidades.

A escola é um importante veículo que pode favorecer/ajudar a inclusão social. Apesar das dificuldades e resistências encontradas, por diferentes fatores, desde os de ordem familiar, social, cultural até os institucionais, a escola é a grande mediadora para a aceitação e o ingresso do aluno com deficiência no meio social mais amplo.

Destacamos que cada aluno requer estratégias pedagógicas diferenciadas para que consiga apropriar-se da herança cultural, do conhecimento socialmente acumulado, condições indiscutíveis para a sua inclusão social. A inclusão pretende garantir para todas as pessoas o acesso a locais comuns da vida em sociedade. Uma sociedade que se quer democrática deve aceitar as diferenças individuais, oportunizando, com qualidade, a participação das pessoas deficientes em todas as suas esferas. A escola é parte integrante desse processo, não devendo ser vista como um movimento isolado, mas como uma etapa de avanço nessa caminhada, já que se configura como um dos elementos que permitirão a inclusão social. Conforme afirma Gomes na apresentação da Revista Educação e Sociedade, que tem como tema Desigualdade e Diversidade na Educação:

[...] não se educa “para alguma coisa” educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. (...) O foco central são os sujeitos, entendidos como cidadãos e sujeitos de direito. Essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade entre outros. Enfatizam, também, que essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos (GOMES, 2012, p. 688).

O grande desafio da educação, portanto, é garantir a todos a escolarização, indistintamente. Ao longo do tempo, vem se construindo,

penosamente, a ruptura com a ideologia da exclusão, o que oferece condições favoráveis para a elaboração e implantação da política da inclusão em vários países. "Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais preferencialmente em classes comuns das escolas em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino" (BRASIL/Parecer CNE/CEB 17/2001, p. 8).

A dignidade, o respeito, a identidade, a equidade e a pluralidade são princípios que garantem a democracia como bases que viabilizam a igualdade substantiva. O reconhecimento da diferença, que é o princípio da equidade no processo educacional, garante condições diferenciadas para a aprendizagem. De acordo com Azevedo:

[...] igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista (...). Equidade e igualdade são substantivos que compõem, necessariamente, projetos de sociedade de matizes humanistas; ao mesmo tempo, os fatores geradores de seus contrários (a iniquidade e a desigualdade substantivas) são tratados, nesses projetos, com os devidos procedimentos e políticas de correção (distribuição), contenção e supressão para que a justiça social possa ser promovida (2013, p. 132).

Percebemos que, apesar de estarmos em uma época em que o sistema de ensino público é precário, existem grandes possibilidades de se oferecer uma educação mais democrática e de qualidade aos indivíduos com deficiência ou não. Sabemos que apenas a letra da lei não garante, na prática, a igualdade e a equidade substantivas, mas pode ser o ponto de partida para todos os que se preocupam e lutam para assegurar o direito a uma educação de qualidade indistintamente, em um sistema de ensino que contemple em sua organização a diversidade e as diferenças, e não a homogeneidade.

Portanto, consideramos importante a existência de políticas públicas que garantam os direitos das pessoas deficientes, uma vez que é através delas, mas não só por elas, que em uma sociedade desigual podemos assegurar ou pelo menos possibilitar a chance de cobrarmos um bem que deveria ser comum a todos, como a educação.

A Política Pública é uma maneira de afirmar o que sem ela não se conseguiria, por isso sua importância para proteger os direitos de pessoas ou grupos que estão em desvantagem social. O Brasil, a partir da legislação sobre a educação inclusiva (2008), vem procurando implementar e garantir o direito dos alunos deficientes freqüentarem a mesma escola que seus colegas.

Em relação ao município em que se encontram os CMEIs pesquisados, a política pública sobre a inclusão está efetivada mediante a matrícula das crianças com deficiência em sua rede de ensino; além disso, ao aluno que necessita de auxílio decorrente da sua deficiência é disponibilizado um professor de apoio e ela ainda pode freqüentar a sala de recurso oferecido pelo município como mais uma forma de apoio. Quanto à estrutura física, as construções das escolas novas estão sendo realizadas de forma a atender à acessibilidade, e os CMEIs mais antigos procuram se adaptar.

Contudo, para que este aluno não seja excluído dentro de um ambiente “inclusivo” é necessário, além das condições asseguradas por lei, professores capacitados, turmas com número de alunos reduzidos e uma mudança de concepção, onde todos acreditem que uma escola inclusiva é uma escola para todos, pois nela serão possibilitado as melhores condições de aprendizagem em que o conjunto é beneficiado.

Quanto as atividades desenvolvidas nas turmas do município pesquisado, foi observado, no infantil 4 e no infantil 5 que existe uma preocupação com a preparação da criança para o ensino fundamental, visto o material em forma de apostila formulado pelo município e utilizado pelas professoras. A alfabetização, no infantil 5, é um dos focos das atividades feitas pelas crianças, note essa passagem na sala do infantil 4 em que a professora relata sobre como é o planejamento das atividades:

A professora regente retorna e me entrega o planejamento que deve ser adotado em todas as turmas do Infantil 4 do município. Pareceu-me um planejamento “rígido”, com todas as atividades que devem ser feitas com as crianças, a professora regente me conta que as professoras são cobradas para que todo o conteúdo seja aplicado e depois seu trabalho é supervisionado.

Nessa mesma conversa informal com a professora regente ela relata que as crianças ficam agitadas porque é muita coisa para elas fazerem e sobra pouco tempo para brincar. Mostrando com um gesto em que os dedos polegar e indicador são afastados um do outro bem pouco e diz:

-Eles brincam isso aqui e nós somos cobradas, temos que dar conta!

As atividades que compõem o material acima mencionado pela professora, são uma preparação para a alfabetização. Apesar da legislação brasileira sobre a educação infantil ressaltar a importância do desenvolvimento da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Lei Nº 12.796/2013, Art. 29), notamos uma ênfase em um dos aspectos, na aprendizagem das habilidades acadêmicas dos alunos. No final do segundo semestre do ano letivo as crianças do infantil 5 fazem uma avaliação intitulada “Avaliação de Língua Portuguesa e Matemática”, o que demonstra a preocupação do município de averiguar o desempenho acadêmico dos alunos que irão para o primeiro ano do ensino fundamental. Essa prova é aplicada em todas as turmas do infantil 5 do município e na sala em que estive presente durante a avaliação constatei que a mesma não foi adaptada para as necessidades do aluno com deficiência matriculado na mesma. A professora de apoio do aluno perguntou para a pessoa representante da SEDUC se a prova do Márcio seria a mesma que a dos demais alunos, então ela respondeu que sim e que a mediação da avaliação seria feita pela professora de apoio e que deveria ser escrito na frente do teste que o aluno é de inclusão. A professora de apoio ficou incomodada com a situação, pois achou que as perguntas não eram adaptadas para a necessidade do aluno e mesmo que ela mediasse seria mais difícil para ele compreender a pergunta, contudo encaminhou o teste conforme orientação. Ao final, a professora de apoio, escreveu na frente da prova que ela tinha sido mediada e que o aluno tinha autismo.

Mas, como nem sempre a prática contempla a teoria, a partir das observações, dos questionários e das conversas com as professoras e dos questionários com os alunos, instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, julgamos que nos CMEIs que observamos foi dado o passo inicial da inclusão, porém ainda se faz necessário ajustar alguns pontos, dentre os quais a melhor capacitação das professoras (em demanda solicitada por elas), redução do número de alunos em sala (observado pela pesquisadora e conforme demanda das professoras) e atividades que oportunizem maior integração da criança deficiente com a turma (considerando o excesso de trabalhos pedagógicos, em que os alunos as realizam individualmente, em

detrimento das brincadeiras, que seriam um das melhores caminhos para as crianças aprenderem).

Por fim, consideramos que a Educação Infantil pode ser tida como um espaço educacional inclusivo, mesmo que, nas escolas observadas, o resultado para a aceitação do amigo com deficiência tenha sido baixo nas respostas das crianças nos questionários. Mesmo assim, pudemos verificar que existem situações em que a criança com deficiência participa e interage com a turma, e esta última compreende sua diferença e aceita sua particularidade. Isso faz com que defendamos a inclusão desde o início da escolarização da criança, para que, ao longo da vida escolar dos educandos, essa relação de amizade vá se construindo e consolidando.

## REFERÊNCIAS

**A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMENTADA.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas com Deficiência-CORDE, 2008.

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima. **A Instituição Creche: Apontamentos sobre sua História e Papel.** Nuances - vol. VII. Brasil, setembro de 2001, p.30-35.

AINSCOW, Mel. **Educação para todos: torná-la uma realidade.** Universidade de Cambridge, Instituto de Educação. Inglaterra, abril de 1995, 14p.

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO/ANPED, 2009, p.55-64.

AINSCOW, Mel. Processo de Inclusão é um Processo de Aprendizagem (entrevista). CRE (Centro de Referência em Educação), 2014. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002)

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a Educação Inclusiva: Algumas Reflexões Sobre Experiências Internacionais. In: **Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade.** Porto, PT: Porto Editora, 2003, p.103-116.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books .

ARAÚJO, Vânia Carvalho de (org.); SARMENTO, Manuel Jacinto...[et all]. **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. 186 p.

Assembléia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal das Nações Unidas.** 1948

AZEVEDO, Elis; MORI, Nerli. O Atendimento Educacional às Pessoas com Deficiência. In: AZEVEDO, Mário L. N. **Política Educacional Brasileira.** Maringá: EDUEM, (formação de professores EAD); n.13, 2005, p.115-125.

AZEVEDO, Mário L. N. Igualdade e Equidade: Qual é a medida da Justiça Social? In: **AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior.** Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso. V.18, n. 01, 2013, p. 129 – 150.

BAIRRÃO, Joaquim. **Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: subsídios para osistema de educação.** Portugal: CNE (Conselho Nacional de Educação), 1998, 325p.

BAIRRÃO, Joaquim. **Os Conceitos de Educação Especial**. Portugal. 1986, p.5-8. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/53712>

BARRETO, Ana Tereza. **Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Educação Especial. Coimbra, 2009.

BARROSO, João. Factores Organizacionais da Exclusão Escolar: A Inclusão Exclusiva. In: **Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade**. Porto, PT: Porto Editora, 2003, p.25-36.

BELMONT, Brigitte; VÉRILLON, Alette. Intégracion scolaire d'enfant handicapés à l'école maternelle: partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés. In: **Revue Française de Pédagogie: L'éducation préscolaire**. France: INRP, N° 119, 1997.

BELMONT, Brigitte; PAWLOWSKA, Aleksandra; VÉRILLON, Alette. Objetivos e dificuldades das parcerias com os pais. In: KRON, Maria; SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. **Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância**. Portugal: Porto editora, 2014, p.47-51.

BITES, F. S. Carvalho. A Política de Inclusão Escolar: dados de uma pesquisa. **Anais da 26ª Reunião da ANPED**. Caxambu: 2003. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), extraído em 01 agosto de 2013.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, vol. II, n° 3, 1995, p.7-19.

BLOEMERS, Wolf. Perspectivas Europeias Sobre Inclusão: Aspectos Sociais e Educacionais. In: **Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade**. Porto, PT: Porto Editora, 2003, p.209-233.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), 3ªed, 2011, 191p.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.217-227.

BRANDOLI, Fernanda Maria. Educação Infantil: a invenção da dicotomia entre o ensino público e o privado. In: **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, v.3, n.1, jul.2012, p.41-52.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.camara.gov.br> . Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001**. Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. **Decreto n. 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 853/98**. Dispõe sobre o apoio à pessoa com deficiência e sua integração social. 1989.

BRASIL. **PNE (Plano Nacional de Educação 2014-2024)**. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. 2014. Disponível em: [pne.mec.gov.br/](http://pne.mec.gov.br/)

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p..

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: direito a diversidade (documento orientador)**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005, 63 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: direito a diversidade (documento orientador)**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. 64 p.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2011, 74p.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1**. Brasília : MEC, SEB, 2006. 31 p.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006; 64p.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009; 260 p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Civil. **Lei n °4.024/ 61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Civil. **Lei n °5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Civil. **Lei n ° 7853/ 89**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

BRASIL. **Portaria do MEC n° 1.679/ 99**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 1999, 2p.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Civil. **Lei n ° 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Civil. **Decreto n° 3.298/ 99**. Regulamenta a Lei n ° 7853/ 89 de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Civil. **Lei n ° 10.098/ 00**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Civil. **Lei n ° 10.172/ 01**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Civil. **Lei n ° 10.436/ 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República/ Casa Civil. **Lei n ° 10.845/2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências (FNDE). Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012,158p.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: Livro 1/MEC/SEESP – Brasília: A secretaria**, 1994, 667p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007 Extraído de [http:// portal.mec.gov.br/ arquivos/ pdf/ politicaeduc ESPECIAL.Pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.Pdf), em 01 ago 2013.

BRASIL. Lei n° 8069/ 90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União. Brasília. Imprensa Oficial, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** (Cartilha). 2° ed. Brasília: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva, 2004.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira**. Integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAPELLINI, Vera Lúcia; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial: Em Busca de um Espaço na História da Educação Especial Brasileira**. s/d, p.1-25.

**CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO**. Londres, setembro de 1999. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)

CARVALHO, Pilar de Albuquerque e Castro S. **O Papel da Creche e dos seus Profissionais: Idéias de auxiliares de educação e educadoras de infância**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Desenvolvimento e Educação em Idade Pré-Escolar. Universidade do Porto-PT, 2008, 225p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação,2012, 152p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, 176p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998, 196p.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. 164p.

**CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO TRABALHO-CONVENÇÃO 159**. Genebra, junho de 1983. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer\\_trab.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer_trab.pdf)

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

**CONVENÇÃO DE GUATEMALA**. 1999. Disponível em: [www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29](http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29)

**CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PROTOCOLO FACULTATIVO À CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, 2007.

CORTESÃO, Luiza. Cruzando Conceitos. In: **Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade**. Porto, PT: Porto Editora, 2003, p.57-72.

CORREIA, Luís de Miranda (org.). **Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo**. 2.ed. Porto, PT: Porto Editora, 2010.

CORREIA, Luís de Miranda. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores**. 2.ed. Porto, PT: Porto Editora, 2013.

CORREIA, Luís de Miranda. O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. In: **Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo**. 2.ed. Porto, PT: Porto Editora, 2010, p.12-40.

DALE, Roger. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?, **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004

**DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL**. Montreal, Quebec, Canadá, 2001. Disponível em: [portal.mec.gov/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)

**DECLARAÇÃO DE MADRI**. Madri, Espanha, março de 2002. Disponível em: [www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33](http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33)

DRAGO, Rogério. **Infância, Educação Infantil e Inclusão: um estudo de caso em Vitória**. PUC, Departamento de Educação: Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2005, 187p.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro-RJ: Wak Editora, 2011.

DRAGO, Rogério. Perspectivas Inclusivas do Bebê Hidrocéfalo na Educação Infantil. In: **Revista de Educação PUC**. Campinas, SP, n.29, p.199-209, jul/dez, 2010.

ECEIS. **Early Childhood Education in Inclusive Settings: Basis, Background and Framework of Inclusive Early Education in Five European Countrys – France, Germany, Hungary, Portugal and Sweden**. Comenius-C 2.1, 2006.

ECEIS. Educação de infância inclusiva – Observações em diferentes países europeus. In: KRON, Maria; SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. **Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância**. Portugal: Porto editora, 2014, p.65-78.

ECEIS. Praticando a inclusão – Princípios importantes e questões abertas. In: KRON, Maria; SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. **Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância**. Portugal: Porto editora, 2014, p.135-145.

EDWARDS, Carolyn; GARDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Tradução BATISTA, Dayse. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores a Associados, 2012 (Coleção Formação de professores).

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO/ANPED, 2009, 213p.

FERNANDES, Preciosa. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. In: **Acta Scientia Education**. Maringá, PR. V.35, n.2, p.201-211, july-dec, 2013.

FERNANDES, Rogério. Orientações Pedagógicas das “Casas de Asilo da Infância Desvalida” (1834-1840). In: **Cadernos de Pesquisa**. Brasil, n.109, p.89-114, março/2000.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: **SOUZA, Donald Bello de Souza; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (org.). Educação Comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

FERREIRA, Júlio Romero. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: **FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timoty; BARREIROS, Débora. Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p.55-64.

FERREIRA, Júlio Romero. **Políticas Educacionais e Educação Especial**. Caxambu, MG: 23º reunião da ANPED, 2000, 13p.

FERREIRA, Valéria Silva (org). **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche**. Maringá: Eduem, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED. V. 18, n. 52 (janeiro – março), 2013, p.101 – 119.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdade e diversidade na educação. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista de Ciências da Educação**. Campinas, SP: CEDES. V. 33 n. 120 ( julho – setembro ), 2012, p.687 – 693.

GONZÁLEZ, Maria del Carmen. Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In: **Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo**. 2.ed. Porto, PT: Porto Editora, 2010, 57-72.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. Tradução: ALMEIDA, Marcelo de Abreu, 6º ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GÖRANSSON, Kerstin. Diferentes perspectivas – Diferentes significados de inclusão. In: KRON, Maria; SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. **Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância**. Portugal: Porto editora, 2014, p.15-18.

GUHUR, Maria de Lourdes P. A Representação da Deficiência Mental Numa Perspectiva Histórica. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. I, n.2, 1994, p.93-106.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004- (Coleção educação contemporânea), 243p.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ºed. Campinas-SP: Autores Associados, 1992.

JOHNSON, Don. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, 263p.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista de Ciências da Educação**. Campinas, SP: CEDES. V. 33 n. 120 (julho – setembro), 2012, p.833 – 849.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013, 216p.

KRON, Maria. Heterogeneidade – Um aspecto fundamental no trabalho de educação inclusiva. In: KRON, Maria; SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. **Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância**. Portugal: Porto editora, 2014, p.23-28.

KRON, Maria; SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. **Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância**. Portugal: Porto editora, 2014.

KRONBERG, Robi M. A Inclusão em Escolas e Classes Regulares: A Educação Especial nos Estados Unidos do Passado ao Presente. In: **Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo**. 2.ed. Porto, PT: Porto Editora, 2010, p.41-56.

KUHLMANN, Moysés Jr. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Brasil, n.14, maio/jun/jul/ago 2000, 18p.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, 210p.

KUHLMAN, Moysés Jr. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 77, 1991, p.17-26.

LIBERMAN, Romain. **Handicap et Maladie Mentale**. Presses Universitaires de France, 2<sup>o</sup>ed, 1991 (Que sais-je?).

LIBERMAN, Laurence M. Preservar a Educação Especial... Para Aqueles Que Dela Necessitam. In: **Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo**. 2.ed. Porto, PT: Porto Editora, 2010, p.89-107.

LUC, Jean-Noël. Pour une Histoire Européenne, Nationale et Locale de la Préscolarisation. **Histoire de L'Éducation**. Paris: INRP, n.82, mai-1999, p.5-22.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003. 208p.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. In: **Revista Integração**. Brasília: MEC, ano 7, nº19, 1997, p.50-57.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 96p.

**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos DSM-5 / [American Psychiatric Association, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.];**

revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - . e . Porto Alegre: Artmed, 2014. xlv, 948 p.

MARINGÁ. **Educação Infantil: A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino**. Secretaria de Educação do Município de Maringá. Extraído de <<http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=educacao-infantil>>. Aceso em 05 Set 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.II, n.33, set/dez 2006, p.387-559.

MORGADO, José. Os Desafios da Educação Inclusiva. In: **Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo**. 2.ed. Porto, PT: Porto Editora, 2010, p.73-88.

MORI, Nerli. **Metodologia da pesquisa**. Maringá: Eduem, 2011. 121p.

NERES, Celi Corrêa. **Os Portadores de Necessidades Especiais: Aspectos Históricos**. Campinas: Histedbr, 2001, p.1-15.

ODOM, Samuel L. Competências sociais entre pares de crianças pequenas com necessidades especiais. In: **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da Primeira Infância-CEECD/Relações entre pares, 2005-2014**, p.34-38.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. A Creche no Brasil: Mapeamento de uma Trajetória. In: **Revista da Faculdade de Educação**: São Paulo, n.14, jan/jun, 1988, p.43-52.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7°. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Nova Iorque, agosto de 2006.

ONU. **Resolução nº45/91**. Proclama o período 1983-1992 a década da pessoa com deficiência. Nova Iorque: dezembro de 1990.

PÉREZ-RAMOS, Aidyl M. de Queiroz. Teoria de Normalização. In: **Revista Integração**, n.19, ano 7, 1997.

PLAISANCE, Eric. **As crianças pequenas sob uma Boa Guarda**. In: Revista Eletrônica de Educação, v.6, n.2. São Paulo: UFSCar, 2012, p.9-27. Disponível: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

PLAISANCE, Eric. **Denominação da Infância: Do Anormal ao Deficiente**. In: Educação e Sociedade. Campinas, SP, maio/ago 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

PLAISANCE, Eric. **Ética e Inclusão**. Cadernos de pesquisa, v.40, n.139. São Paulo, 2010, p.13-43.

PLAISANCE, Eric. Integração ou Inclusão? Anotações conceituais. In: KRON, Maria; SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. **Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância**. Portugal: Porto Editora, 2014, p.18-23.

PLAISANCE, Eric. Luc (Jean-Noël) – L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle. In: **Reveu française de pédagogie**, volume 130, 2000. L'administration de l'éducation. pp. 188-191.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da Pequena Infância. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol.25, n.86, abril de 2004, p.221-241.

PLAISANCE, Eric; BELMONT, Brigitte; VÉRILLON, Alette; SCHNEIDER, Cornelia. **Intégracion ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat**. In: La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n.37, 2007, p.159-164. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2000\\_num\\_130\\_3061\\_t1\\_0188\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_3061_t1_0188_0000_2)

REGO, M. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, David. **Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade**. Porto, PT: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, David. **Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções**. In: Revista Educación Inclusiva, vol.3, n.1, 2010.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: As Boas e as Más Notícias. In: **Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade**. Porto, PT: Porto Editora, 2003, p.89-101.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. In: **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Brasília, v.4, n.1, jan/jun 2008, p.33-40.

RODRIGUES, David; NOGUEIRA, Jorge. Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Fatos e Opções. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, n.1, p.3-20, jan-abr. 2011.

ROMERO, Rosana Aparecida; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva: Alguns Marcos Históricos que Produziram Educação Atual**. s/d, p.3091-3104.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In: **Revista Lusófona de Educação**, n.8, p.63-83, 2006.

SANDALL, Susan R.; SCHWARTZ, Ilene. **Construindo Blocos: Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar**. Porto, PT: Porto Editora, 2005.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (org.). **Educação Infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014, 296p.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Educação especial e inclusão: Por uma perspectiva universal. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.7, n.13, p.277-289, jun./dez. 2013.

SANTOS, Mônica P. dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, vol.II, nº 3, 1995, p.21-29.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1993. 252p.

SILVA, Luzia Guacira. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de alunos cegos. In: **FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timoty; BARREIROS, Débora. Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p.177-198.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. In: **Revista Lusófona de Educação**, n.13, 2009, p.135-153.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **A Universalidade das Políticas Públicas da Diferença: o caso das políticas de educação especial dos Estados Unidos, Espanha e Brasil**. s/d, p.1-17.

SOUZA, P. N. D.; SILVA, E. B. **A Nova LDB**. São Paulo: Editora Pioneira, 1997.

SOUZA, Sandra Zákia; PRIETO, Rosangela Gavioli. A Educação Especial. In: **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002 (coleção legislação e política educacional; v.2).

SARMENTO, Manuel Jacinto. "O Que Cabe Na Mão..." Proposições Para Uma Política Integrada da Infância. In: **Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade**. Porto, PT: Porto Editora, 2003, p.73-85.

SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. A influência dos referenciais teóricos, orientações e currículo. In: KRON, Maria; SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. **Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância**. Portugal: Porto editora, 2014, p.29-32.

SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. Estratégias de apoio individualizado na educação inclusiva. In: KRON, Maria; SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. **Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância**. Portugal: Porto editora, 2014, p.43-46.

SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana Lima. **Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius**. In: Inclusão, n.10, 2010, p.7-18.

STAMBAK, Mira et al. **Os Bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, 196p.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: LOPES, Magda França. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SHIMAZAKI, Elza Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Fundamentos da Educação Especial. In: **Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Básica**. Maringá, PR: Eduem. N. 58, 2012, p.31 – 39.

TERDJMAN, Élise. L'è système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925). In: Communication, 54, 1992. Les débuts des sciences de l'homme. Pp.135-148. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1992\\_num\\_54\\_1\\_1818](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1992_num_54_1_1818)

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, junho de 1994.

UNESCO. **Declaração de Sunderberg. Torremolinos**, Málaga, Reino da Espanha, nov.1981.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Dezembro de 1948. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/imagens/0013/001394/139423por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/imagens/0013/001394/139423por.pdf)

UNESCO. **Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos**. França, Paris. 2005, 38p.

UNESCO. **Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: Um desafio e uma visão**. Documento Conceptual. França, Paris: Créagraphie, 2003, 32p. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/inclusive>

UNICEF. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Disponível em: [www.unicef.org/brasil/pt/resource\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brasil/pt/resource_10230.htm)

USA. **Public Law 94-142**. Nov.29.1975.

VIEIRA, Graziela; FERREIRA, Valéria Silva. Atividade pedagógica no ponto de vista das professoras de bebês. In: **FERREIRA, Valéria Silva. Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche.** Maringá: Eduem, 2012, p.38-62.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Fundamentos da Defectologia.** Madrid: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WILL, Madeleine C. **Education Children with Learning Problems: A Shared Responsibility.** USA: Exceptional Children, n.52, 1986, p. 411-415.

<http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=educacao-infantil>

ZAMBON, Marisangela. **A Creche Privada Religiosa no Município de São Carlos-SP: Origem, Percurso e Organização.** p.1-18

## APÊNDICE I – ROTEIROS E ENTREVISTAS

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA DA ESCOLA

Nesse momento, observamos o espaço físico (sala de aula, pátio, solário, parquinho), podendo ser utilizado um desenho para mostrar como o ambiente está organizado, como é a disposição dos móveis, brinquedos, portas, janelas...

- Número de crianças matriculadas por sala
- Número de crianças com deficiência por sala
- Tipos de deficiência
- A mobília da sala de aula é adaptada de acordo com a necessidade das crianças
- Número de turmas de Educação Infantil
- Número de professoras/educadoras e/ou auxiliares por turma
- Possui parquinho
- Possui brinquedos adaptados no parquinho
- Possui espaço verde, com grama, árvores...
- Possui brinquedoteca
- Possui caixa de areia
- Possui solário
- Possui refeitório
- Possui mesas e cadeiras adaptadas no refeitório
- Possui banheiros adaptados para as crianças (sanitárias e pias em tamanhos apropriados às necessidades das crianças)
- Possui banheiros adaptados para crianças com deficiência
- A escola possui equipe de saúde (enfermeiro, pediatra, nutricionista, fisioterapeuta...)
- A escola possui uma equipe de apoio (assistente social, psicopedagogo, psicólogo...)

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA

Nessa etapa, observamos como a escola, e mais particularmente, como as salas de aula selecionadas são organizadas no que se referem ao projeto político pedagógico das escolas, aos conteúdos trabalhados em sala de aula, aos materiais utilizados, à organização do tempo e à dinâmica de trabalho.

### - Caracterização da escola

- Projeto Político Pedagógico
- Formação dos professores/auxiliares das salas de Educação Infantil
- Decoração da escola (utiliza as atividades das crianças nas paredes e murais)
- Os ambientes de aprendizagem da escola como sala de aula, solário, parque..., são espaços interessantes e significativos para as crianças

### - A sala de aula:

- Organização do tempo
- Rotina da sala
- Conteúdos trabalhados
- Materiais e recursos utilizados
- Adaptações de materiais
- Adaptações curriculares
- Dinâmica de trabalho (em grupo, individual, outros)
- Atividades variadas ao longo do dia
- Atividades que incentivam o trabalho em grupo

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EDUCADORA

Nessa fase, através da entrevista, buscamos conhecer melhor as professoras, a sua formação, suas expectativas sobre a inclusão e suas condições de trabalho.

### I- Sobre a professora:

\*Nome (mantido em sigilo):

\*Idade:

\*Qual é o seu maior nível de escolaridade:

- Fundamental Incompleto
- Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Graduação
- Pós-graduação

\*Com relação a seu curso superior, você possui:

- Curso Normal Superior
- Pedagogia
- Licenciatura em:
- Outros. Quais:

\*Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição:

- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública Municipal
- Particular
- Confessional/Comunitária/Filantrópica
- Outros:

\*Você possui pós-graduação?

\*Quais cursos realizou?

- Especialização em:
- Mestrado em:
- Doutorado em:

\*Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade assinalado?

\*Você participou de atividades, tarefas ou cursos de formação continuada no último ano?

\*São previstas atividades de formação no calendário da sua escola?

\*Com que frequência costuma ler?

Sempre; Frequentemente; Raramente; Nunca.

Livros (Romance, literatura em geral)?

Livros (Técnicos e Didáticos)?

Artigo de revistas acadêmicas?

Jornais?

Revistas?

Sites/páginas na internet?

\*Tempo de atuação como professor:

\*Tempo de atuação na escola pesquisada:

\*Turma em que trabalha:

\*Qual o número de alunos em média na turma:

\*Qual o número de alunos com deficiência na turma:

\*Presença de um auxiliar na turma:

\*Equipe de apoio na escola:

\*Você está satisfeita com seu salário?

\*Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?

\*Dentro da sua carga horária, quanto tempo é dedicado para o planejamento das atividades?

II- Sobre a inclusão

\*Durante a sua formação (magistério, graduação, pós-graduação), o tema da inclusão foi estudado?

\*De que forma o tema da inclusão foi organizado? Como disciplina, parte de uma disciplina, seminário, palestra, curso e outros.

\*Você tem conhecimento que a inclusão de alunos com deficiência é prevista por lei?

\*Você tem conhecimento das leis que amparam a inclusão de crianças com deficiência no seu país?

\*Como você teve conhecimento desse assunto?

\*Como você compreende e avalia a inclusão da forma que a lei propõe em seu país?

\*Você acha que a sua formação contribuiu com subsídios para lhe auxiliar em uma prática com uma conduta mais inclusiva? Por quê?

\*O que você sabe sobre a deficiência do seu aluno?

\*A presença de um aluno com deficiência na sala de aula exigiu mudanças na rotina da sala e no conteúdo?

\*A forma como você trabalha em sala de aula requer adaptações quando uma criança com deficiência faz parte da mesma? Quais?

\*Como os alunos se comportam com a presença de uma criança com deficiência na turma?

\*Sua condição de trabalho ajuda para que você possa ter uma prática educativa mais inclusiva? Fale sobre ela.

\*Você recebe apoio e orientação que auxiliem sua prática educativa?

\*Quais são as dificuldades e necessidades que você enfrenta?

\*Quais suas expectativas sobre a inclusão?

\*O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (Marque no máximo 3 alternativas)

1. Reduzir o número de alunos/crianças por turmas
2. Aumentar o número de horas destinadas às atividades extra-classe
3. Ter dedicação exclusiva a uma única unidade educacional
4. Receber mais capacitação para as atividades que exerce
5. Receber melhor remuneração (ter aumento de salário)
6. Contar com maior apoio técnico nas suas atividades
7. Outros. Especificar:

## ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

A partir dos trabalhos de Barreto: “Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo” (COIMBRA, 2009) e Correia (2013): “Modelo de Atendimento à Diversidade – MAD” (PORTO, 2013), elaboramos uma lista de perguntas em forma de questionário a serem respondidas pelas crianças e registradas pela pesquisadora e/ou professora para que estas pudessem expressar seus sentimentos em relação aos seus colegas de turma. As questões estão adaptadas para serem aplicadas com crianças pequenas.

1. Quais são os seus três melhores amigos? (três opções por ordem de preferência)
2. Com quem você gosta mais de fazer as atividades em sala de aula? (três opções por ordem de preferência)
3. Com quem você gosta mais de brincar? (três opções por ordem de preferência)

4. No parquinho, com quem você gosta mais de brincar? (três opções por ordem de preferência)
5. Se você tivesse que ajudar um amigo nas atividades, quem você ajudaria? (três opções por ordem de preferência)
6. Se você tivesse que ajudar um amigo nas brincadeiras no parquinho, quem você ajudaria? (três opções por ordem de preferência)
7. No seu aniversário, quem você convidaria? (três opções por ordem de preferência)
8. Quem você convidaria para passar uma tarde na sua casa? (três opções por ordem de preferência)

## **APÊNDICE II - OBSERVAÇÕES NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO NOROESTE DO PARANÁ**

Neste momento passaremos a descrever as observações realizadas nos Centros de educação Infantil (CMEI) que participaram desta pesquisa. Foram escolhidas pela pesquisadora situações de sala de aula nos três CMEIs em que as crianças ora observadas estavam presentes, participando de maneira ativa ou não na dinâmica da sala.

As observações tiveram início no começo de agosto, sendo que a primeira semana do referido mês foi utilizada para a apresentação da pesquisadora para a direção dos CMEIs ( diretora, supervisora educacional e orientadora educacional ), visita do espaço físico e conhecimento das crianças com deficiência matriculadas nas mesmas para posterior definição de qual criança (no seu ambiente de sala de aula) de cada CMEI seria observada. As escolhas foram orientadas pela direção de cada CMEI com a participação da pesquisadora.

Os CMEIs participantes da referida pesquisa foram selecionados pela Secretaria Municipal de Educação do Município a partir do projeto de pesquisa encaminhado juntamente com a solicitação de autorização para realizar a investigação. A intenção primeira da investigadora era observar crianças com até no máximo quatro anos de idade dando preferência para as crianças menores, o que não se efetivou. Dos três CMEIs eleitos o Arco-Íris (nome fictício) possui dois alunos com deficiência freqüentavam o Infantil 5, sendo uma criança em cada turma, definimos observar a mais nova; no CMEI Aquarela (nome fictício) são quatro as turmas com alunos com deficiência, duas do Infantil 4 (cada turma com duas crianças com deficiência) e duas do Infantil 5 (cada turma com uma criança com deficiência), em conversa com a supervisora educacional foi “aconselhado” a não optar pelas turmas do Infantil 4, visto que estas são turmas com o espaço físico pequenos (a sala multiuso foi dividida em duas turmas para atender a demanda) e com duas crianças com deficiência mais a professora regente e as professoras que acompanham as crianças, entre os dois Infantil 5 a “sugestão” foi acompanhar o Márcio, pois se tratava de uma criança mais calma e acessível; no CMEI Algodão-Doce (nome fictício) são duas turmas do Infantil 4 e uma turma do Infantil 5 com alunos com deficiência matriculados, fiquei entre as turmas do Infantil 4 já que poderia

observar crianças com idade de até quatro anos, entre as duas turmas a escolha pela turma do Paulo se deu pelo fato de seu diagnóstico (autismo/altas-habilidades) ser recente e da solicitação para uma professora de apoio está em processo e também porque o aluno do outro Infantil 4 permanecer por muito tempo ao longo do dia sentado em um carrinho de criança.

### **OBSERVAÇÃO 1 - CMEI ARCO-ÍRIS (08-08-2016)**

Cheguei à escola às oito horas e quarenta minutos. O dia da semana é segunda-feira e logo fui encaminhada pela diretora para a sala do Infantil 5 ( as turmas do Infantil são matriculadas crianças que completam cinco anos no ano ). Nesta turma está matriculada uma menina de 6 anos de idade com diagnóstico de autismo.

Na sala de aula estão distribuídas seis mesas coloridas em forma de pentágono com cadeiras, estão organizadas de maneira que fiquem viradas para o quadro negro. A mesa da professora está no canto da sala, perto da janela. Na entrada, do lado esquerdo fica um balcão com portas. Em seguida está o armário sem portas em que são guardados os colchonetes. Na parede do fundo ficam fixados o abecedário e números com as respectivas figuras que representam quantidades. Na parede que fica de frente para a porta estão as janelas de vidro que são relativamente baixas e grandes, elas não correm, abrem para frente. Não tem prateleiras com brinquedos ou brinquedos aparentes organizados em cestas, por exemplo.

Nesta turma estão matriculada vinte crianças, sendo 12 meninos e 8 meninas. Pela manhã tem a professora regente e a professora de apoio para acompanhar Soraya (este será o nome que usarei para a criança com autismo dessa turma), à tarde ela frequenta a AMA. Hoje tinham quatro meninas e dez meninos.

Quando entrei na sala, Soraya estava sentada em uma mesa com a professora de apoio sem que outras crianças compartilhassem o mesmo espaço. Sua mesa ficava mais ao fundo da sala e ela estava fazendo uma tarefa com auxílio da professora de apoio. Fui apresentada a Soraya, enquanto conversávamos fiquei de costas para o quadro e a mesa da professora,

durante esse tempo a supervisora educacional conversou com a professora regente (não escutei o teor do assunto).

Logo que nos conhecemos, Soraya interessou-se pelo meu caderno (o que utilizo para as anotações), ele é rosa e tem um cachorro na capa, ela foi capaz de perceber o desenho caricaturado bem pequeno da Barbie no laço da cesta na qual o cachorro estava dentro. Ela adorou, pegou o caderno e ficou repetindo: Barbie e não queria largá-lo, a professora de apoio explica que ela gosta muito de tudo da Barbie, então fizemos uma troca, ela ganhou um adesivo da Barbie que tinha no caderno e eu ganhei meu caderno de volta. Procurei um lugar para que eu pudesse sentar e começar as anotações.

A professora regente explicou para a professora de apoio que eu iria fazer umas observações sobre a interação da Soraya com as outras crianças da sala. Em seguida Soraya mudou de mesa e foi sentar-se em outras com três crianças. A professora de apoio me explica que Soraya só estava sentada separada porque estava fazendo uma tarefa específica, preparada para ela e que as outras crianças não iriam fazer.

As crianças estão fazendo uma tarefa sobre paisagem. A proposta da atividade apresentada pela professora regente era que as crianças fechassem os olhos e lembrassem o que viam do lado de fora da janela do seu quarto e a partir dessa imagem desenhassem essa paisagem.

Soraya também estava fazendo a mesma tarefa proposta para a turma, mas antes fez uma outra atividade que ela veio me mostrar: colada no seu caderno tinha a palavra paisagem em letra caixa alta e em baixo dessa palavra ela teria que colar as letras correspondentes da palavra paisagem.

P A I S A G E M

P A I S A G E M

A tarefa de Soraya é mediada pela professora de apoio que utiliza frases de incentivos para apoiá-la como:

-“Que bonito!”

- “É isso mesmo!”

-“Parabéns”

Quando termina a atividade a professora de apoio lhe entrega um papel e lápis de cor e a deixa na mesa com as outras crianças. Enquanto isso, a professora de apoio vem perto de mim e diz que agora a Soraya está fazendo o que gosta, que é pintar. A professora de apoio me mostra vários materiais que ela preparou para trabalhar e auxiliar a Soraya no seu cotidiano escolar e nas tarefas. (pode usar as fotos)

Soraya estava sentada de costas para mim, ela virava e mandava beijos. Nesse momento a professora regente pede atenção da turma para que ela possa explicar a próxima atividade. Soraya continua fazendo a sua pintura.

No quadro tem escrito a palavra “P A I S A G E M” e as crianças estão com seus cadernos abertos na página da tarefa sobre paisagem. A professora regente pergunta para a turma:

-“Qual a primeira letra da palavra paisagem?”.

A turma responde “P” e a professora regente pede para eles circularem esta letra na palavra paisagem dos seus cadernos.

-“Qual a última letra da palavra paisagem?”.

A turma responde “M” e a professora regente pede para eles circularem a letra “M” na palavra paisagem do caderno de cada um.

-“Tem alguma letra que se repete na palavra paisagem?”.

Eles tiveram dificuldade para responder, mas com ajuda disseram “A”.

-“Tem alguma letra do nome de vocês na palavra paisagem?” A professora regente vai passando em cada mesa para ajudar. A professora diz:

-“Agora façam a margem do caderno e devolvam”.

Durante esta atividade não observei as crianças que estavam sentadas na mesma mesa da Soraya conversando com ela ou trocando idéias sobre a tarefa. Ela vem me mostrar sua tarefa. Junto com outra criança, elas são as últimas a terminarem enquanto os outros alunos estão sentados no chão cantando músicas.

Enquanto isso a professora organiza o espaço, tirando as mesas do centro e colocando-as encostadas na parede da sala, para a aula de educação física que será ministrada dentro da sala.

Durante todo o período que estive na sala não foi possível observar interações entre a Soraya e as demais crianças, talvez porque todo o tempo foi preenchido por atividades “estruturadas”, isto é, atividades do tipo “conteúdos programáticos”, com pouco ou quase nenhum tempo livre para as crianças

realizarem de forma independente ou espontânea outro tipo de atividade, como brincar, desenhar ... , sem que sejam conduzidas pelo professor.

Em conversa informal com a professora, foi-me dito que elas têm um conteúdo a ser cumprido e que elas são organizadas pela prefeitura e que elas são cobradas por isso.

## **OBSERVAÇÃO 2 - CMEI AQUARELA (10-08-2016)**

Cheguei ao CMEI às quatorze horas e fui conversar com a supervisora educacional, ela me apresentou novamente a escola mostrando a estrutura física e em seguida conversamos sobre as crianças com deficiência que estudavam no CMEI. Foi mostrado em quais salas essas crianças estavam matriculadas (Infantil 4A – um menino com deficiência motora e um menino com autismo; Infantil 4B – um menino com deficiência motora que é irmão gêmeo do aluno do infantil 4 e uma menina; Infantil 5C – um menino com autismo; Infantil 5D – uma menina com autismo), quais apoios cada uma dessas crianças possuem, os comportamentos de cada uma delas na escola além das condições físicas de cada turma.

A supervisora educacional me explicou que o local onde as turmas do Infantil 4A e 4B eram, anteriormente, uma sala “multiuso” e que foi dividida em duas salas para poder atender a demanda do número de crianças, então, por esse motivo eram turmas com um espaço físico pequeno e com duas crianças com deficiência em cada uma sendo que uma em cada turma usa cadeira de rodas e o professor de apoio ou o “hora extra”. Assim, no Infantil 4A possui pela manhã duas crianças com deficiência uma professora regente e duas “hora extra” e pela tarde uma educadora, uma professora de apoio e uma professora “hora extra” e no Infantil 4B pela manhã possui duas crianças com deficiência, uma professora regente e uma “hora extra” e à tarde uma educadora e uma professora de apoio. Com esta situação a supervisora sugeriu que não seria pertinente escolher uma dessas duas salas, visto que, eram “apertadas” e já tinham muitos professores e mais uma pessoa seria difícil para as crianças.

Ficaram as duas turmas do Infantil 5, a opção sugerida foi a do Infantil 5C porque o menino desta sala é bem mais sociável enquanto a menina do Infantil

5D é mais retraída. A partir de agora me referirei ao aluno com autismo do Infantil 5C pelo nome de Márcio.

As crianças da turma do Márcio estão se preparando para uma apresentação no teatro. Hoje a educadora está verificando as roupas que as elas usarão, por este motivo ficará fora de sala por um tempo. A professora de apoio do Márcio leva as crianças para o parquinho que fica na parte da frente do CMEI e é possível ser visto da janela da sala do Infantil 5C, eu os acompanho, neste momento são três horas e bate uma sombra agradável no parquinho que tem algumas árvores o que permite que as crianças possam brincar em todo o espaço.

A professora de apoio permite que as crianças brinquem livremente, elas sobem e descem no brinquedo do parquinho, balançam, correm, pegam gravetos, estão muito felizes. É um ambiente propício para que as crianças possam brincar entre elas.

É um momento de descontração. A professora de apoio e eu podemos conversar mais informalmente sobre o Márcio. Fico sabendo que a mãe é bem presente e participativa na educação do filho, ao passo que o pai resistiu para aceitar a deficiência. A professora de apoio me diz que quando o Márcio iniciou na escola ele não falava, não conversava olhando nos olhos das pessoas, ficava em baixo da mesa, não segurava um lápis ou sequer fazia um risco no papel porque recusava. Estas características também me foram apresentadas pela supervisora educacional.

Enquanto vamos conversando a professora fica muito atenta nas brincadeiras e comportamentos das crianças enquanto eu direciono minha atenção no Márcio e como ele e a turma se relacionam. Observo que ele é um menino alegre e carinhoso, interage com a turma e a turma interage com ele, isso pode ser percebido porque as crianças brincam com ele, e ele faz parte das brincadeiras propostas pelo grupo como correr, escorregar e pega-pega.

O Márcio aparenta ser afetuoso. Quando apresentada a ele pela professora de apoio fui abraçada e beijada no rosto, retribui o abraço e o beijo que ele aceitou, mas logo que se distanciou passou a mão na bochecha de forma bem sutil e continuou brincando. Ele sempre usa palavras carinhosas como “gatinho” e “fofinho”, acho que essas expressões são utilizadas para demonstrar satisfação em determinado momento ou por alguma coisa ou mesmo quando está contente.

A professora de apoio está sempre prestando atenção no Márcio, demonstra preocupação caso ele caia ou venha se machucar. Ela escorrega junto com ele no escorregador e acompanha de perto algumas brincadeiras.

As crianças vão para o banheiro (meninas e meninos separados) fazer xixi e lavar as mãos e em seguida ir para a sala. Sou incentivada a acompanhar o Márcio no banheiro para observar seu comportamento. Ele circula entre os vasos sanitários, que são separados por uma parede e possuem portas que no geral ficam abertas, vou mais perto para entender porque não decidiu fazer xixi em um deles, vejo que todos os vasos sanitários não foram apertadas as descargas, ele desiste, e vai lavar a mão e se encaminha para a sala.

Já na sala de aula as crianças se acomodam nas mesas e a educadora distribui revistas entre elas para que procurem figuras que iniciem com a letra “F”. O Márcio fica andando pela sala ou engatinhando imitando um gatinho, depois de um tempo senta no seu lugar da mesa que já tem algumas revistas e começa a folheá-las e em pouco tempo levanta e começa a caminhar pela sala de novo. A professora de apoio o encaminha para seu lugar na mesa (que é determinado previamente e é o local que ele está habituado, justifica a professora de apoio), ele senta novamente, mas prefere brincar com umas peças de madeira que ele gosta e por esse motivo são usadas pela professora de apoio para atrair sua atenção para uma determinada tarefa ou para que ele fique “tranquilo” sem estar andando pela sala.

Sua mesa está posicionada perto da janela da sala, seu lugar tem seu nome, sua foto, o abecedário e números. O Infantil 5 do Márcio fica na frente da escola, então da janela é possível ver o parquinho e a entrada do CMEI. Neste momento a professora de apoio aponta através da janela em direção a porta de entrada da escola e diz;

- “Olha quem chegou!”.

O Márcio reage com alegria:

- “É a mamãe!”

- “Então o que tem que fazer?” continua a professora de apoio.

Então Márcio pega a sua garrafa de água e sua mochila e se prepara para ir para casa. A professora de apoio o acompanha até a saída e o entrega para a sua mãe, momento que elas conversam.

### **OBSERVAÇÃO 3 - CMEI AQUARELA (10-08-2016)**

Cheguei à sala do Infantil 5C às oito horas e vinte minutos. As crianças já estavam acomodadas em seus respectivos lugares e cumprindo a rotina que inicia com o preenchimento do calendário. A professora escreve no quadro o cabeçalho e vai explicando e solicitando a participação da turma, em seguida elas desenham no calendário individual (mensal), dentro do espaço referente ao dia do mês, se está ensolarado, nublado ou chuvoso. O Márcio está sentado no seu lugar de costume com a professora “hora extra” ao seu lado preenchendo o seu calendário, então ele levanta e começa a correr pela sala, as outras crianças parecem não se incomodar com o comportamento do Márcio.

Converso com a professora “hora extra” e ela me mostra e vai me explicando o material que preparou para trabalhar com o Márcio hoje. São fichas com figuras e seus nomes que ficam dentro de um envelope que a professora “hora extra” vai puxando devagar de maneira que aparece primeiro a figura e em seguida o nome da figura escrita em caixa alta.

A professora “hora extra” me informa que para o Márcio se “concentrar” e ficar sentado na mesa para fazer as atividades propostas pela professora regente ou mesmo as suas específicas é preciso ele ter algo que goste bastante. Ela me mostra alguns bonecos de super-heróis que ele aprecia e que fica na sala para ele brincar, também diz que o Márcio se interessa por dinossauro. O Márcio continua andando pela sala, hoje ele não se motivou em realizar a rotina do calendário, a professora “hora extra” diz que não é toda vez que ele quer fazer a tarefa, aí tem que esperar um outro momento para fazer com ele.

É hora do intervalo da professora regente. As crianças ficam sentadas nas mesas brincando de massinha. Neste momento o Márcio se interessa pela atividade, mas por muito pouco tempo, e logo se levanta e fica andando aleatoriamente pela sala, as crianças parecem não se incomodar com o fato do Márcio ficar caminhando entre as mesas, a impressão é que ele não faz parte da dinâmica da sala ou dessa brincadeira específica.

Após o intervalo das professoras a professora regente inicia a tarefa programada que é sobre a palavra “RÉGUA”, o Márcio está no seu lugar e inicia a atividade, mas logo levanta, anda um pouco na sala e vai até as outras

mesas “tentando” brincar com algumas crianças, elas são educadas com ele, sorrim, conversam um pouco, mas como estão fazendo a atividade não prosseguem com a interação.

Neste momento a professora regente começa a explicar o conteúdo que será da tarefa seguinte. O assunto será “PAISAGEM”:

-O que é paisagem natural?

-O que é paisagem modificada?

A professora regente explica o que é paisagem natural e o que é paisagem modificada e mostra as diferenças entre elas. As crianças começam a participar da aula e a dar exemplos de cada tipo de paisagem, elas estão “agitadas” e conversam entre elas, mas interessadas no que a professora regente vai falando. O Márcio, nesta hora, está engatinhando pela sala imitando um dinossauro, a professora “hora extra” vai a seu encontro e o trás até a sua mesa e tenta estabelecer um diálogo com ele para que ele termine a sua tarefa, mas ele não quer.

A professora “hora extra” me explica que “a tarefa do Márcio é toda mediada e depende do seu ‘momento’, tem vezes que ele simplesmente não quer fazer e aí não adianta, temos que esperar o tempo certo para ele, e tudo tem que ser mostrado para ele, é a parte concreta que ele consegue compreender e assimilar, então quando vai escrever uma palavra, vou mostrando cada letra da palavra, que estão fixadas na mesa dele” (professora “hora extra”).

O Márcio levanta da cadeira e continua andando pela sala, ele é uma criança muito sorridente e alegre. A professora “hora extra” vai ao seu encontro e o convida para retornar a fazer a tarefa, a forma que ela utiliza para convencê-lo é mostrando um carrinho de brinquedo que ele gosta isso ajuda para que ele retorne a sua cadeira, mas não por muito tempo, ele continua com o carrinho, mas agora brincando com ele pela sala. Ele “brinca” com a professora regente e ela retribui com carinho, então ela aproveita para perguntar por sua tarefa, ele não “liga” e continua brincando com o carrinho pela sala.

As crianças estão fazendo um desenho sobre a paisagem e o Márcio não acolhe a proposta da atividade e continua brincando com o carrinho por entre as mesas e para, vez por outra, perto de alguma criança, mas prossegue sua brincadeira individual.

Uma criança pede minha ajuda para fazer sua tarefa, elas estão muito entusiasmadas com minha presença solicitando, algumas vezes, auxílio no que estão fazendo ou mesmo para mediar conflitos que surgem entre elas.

Encaminho-me até o Márcio que está brincando com o carrinho no quadro, chego bem pertinho dele e lhe dou um abraço, ele retribui o carinho e senta no meu colo e se aconchega, aproveito para perguntar se ele não quer mais fazer a tarefa, ele não responde e continua bem aconchegado no meu colo, procuro aproveitar o momento de confiança e fico quieta por um tempo com ele no colo, passado um momento pergunto:

-O que você gostaria de fazer agora?

Ele responde:

-Computador. Dinossauro.

A professora “hora extra” me conta que o Márcio adora computador e que ele vai à sala dos professores do CMEI usá-lo sempre que é possível, além de utilizá-lo nas atividades na sala de recurso. A manhã vai acabando e o Márcio continua andando pela sala com o carrinho na mão. Hoje foram poucos os momentos de interação observada entre ele as outras crianças. A maior parte do tempo os alunos estavam ocupados em “cumprir” os conteúdos destinados para aquele momento. As atividades estão ligadas aos assuntos organizados pelo Núcleo de Educação do Município, aos quais devem ser realizados em sala de aula sistematicamente pelos alunos e orientados pela professora regente e pela educadora.

A maior parte do período as crianças estão ocupadas com tarefas “pedagógicas” sobrando pouco tempo para atividades mais lúdicas ou livres que seriam boas oportunidades para as crianças interagirem não apenas com o Márcio, mas entre elas. Talvez esse seja uma das razões que as crianças se dispersem com mais frequência ou que perdem o interesse facilmente, porque como são exigidas por um período muito longo que fiquem sentadas em cadeiras e de preferência “quietas”, atentas para os assuntos que devem ser explicados (como se estivessem no ensino fundamental) e cumpridos, visto que são cobrados das professoras.

Acredito que por se tratar da educação infantil, deveria ser destinado um número maior de horas para atividades como ir ao parquinho, brincar com brinquedos diversos, afastar as mesas da sala para ter espaços livres e propor brincadeiras de roda e canto, por exemplo, e a partir daí trabalhar os conteúdos

sugeridos. É possível realizar tarefas “pedagógicas” com as crianças e elas são capazes de compreender e assimilar explicações, mas devemos lembrar que são crianças de até cinco anos e, portanto o brincar é uma das mais importantes atividades para elas e que a partir delas elas aprendem.

#### **OBSERVAÇÃO 4 - CMEI ALGODÃO-DOCE (12-08-2016)**

Cheguei ao CMEI às nove horas e vinte minutos e logo fui para a turma do Infantil 4, neste momento as crianças já haviam terminado a rotina do calendário (é quando a professora regente mostra, explica e anota no cartaz em forma de calendário, o dia do mês, o dia da semana e se o tempo está ensolarado, nublado ou chuvoso) e a maioria tinha acabado de fazer o cartão para o dia dos pais, essas esperavam sentadas nas mesas as demais que ainda finalizavam a tarefa.

A professora regente trabalha na sala sozinha, não possui professora auxiliar. Para controlar a turma utiliza estratégias e uma delas é anotar no quadro o nome das crianças que estão conversando ou que não se “comportam”. Ela diz:

-Eu vou anotar o nome no quadro, olha, já tem nomes no quadro!

O Paulo está sentado em uma mesa com mais quatro crianças. Nas mesas estão anotados os nomes de cada aluno da sala, (em baixo do nome está o alfabeto em letra caixa alta), o que significa que as crianças sentam sempre nos mesmos lugares com as mesmas crianças, não tendo a oportunidade de estarem ao lado de diferentes colegas cada dia.

A professora regente pede para a turma descansar deitando a cabeça sobre os braços em cima da mesa e que as crianças fiquem quietinhas, completa dizendo que vai anotar no quadro o nome de quem está conversando.

Esta turma é composta por crianças de três e quatro anos, o Paulo completará quatro anos em novembro. Os alunos do Infantil 4 estão sentadas nos seus lugares, não estão caminhando ou correndo na sala. Fazem algum barulho, pois estão conversando, o que considero normal entre crianças dessa faixa etária, ainda porque não tem brinquedos disponíveis para eles durante o tempo que as demais crianças terminem o cartão para o dia dos pais. O

espaço físico da sala é quase todo ocupado pelas mesas, sobrando apenas um espaço livre em baixo da janela ao fundo, oposto a porta de entrada.

A professora regente fala para a turma:

-Vamos descansar a cabeça, a mão, o braço, a cabeça. O barulho é só o que está lá fora.

As crianças continuam sem brinquedos, sentadas nas mesas e tendo que descansar.

As atividades desenvolvidas na sala são organizadas pelo Núcleo de Educação do Município e são aplicadas pela professora regente e a educadora.

O Paulo fica sentado na mesa, se movimenta, mas não levanta do seu lugar, conversa sozinho bem baixinho (não consigo escutar o que ele fala). Ele se vira e fica sentado de costas para a mesa. Ainda não estabeleci um contato mais próximo dele.

É hora do intervalo da professora regente, neste momento a turma fica com uma professora de outra sala. Quando ela chega, as crianças levantam para abraçá-la, o Paulo continua no seu lugar. A ocupação do Pedro é colocar os dedos na boca para molhá-los e passa-los sobre a mesa, acredito que está fazendo desenhos.

A professora que está no momento com as crianças também pede para que elas deitem a cabeça sobre os braços em cima da mesa, completa dizendo para que elas falem baixinho para não doer o ouvido de ninguém. Ela inicia a brincadeira da minhoquinha que consiste em uma música em que ela canta “A minhoquinha quer brincar” e aí ela escolhe uma mesa que ela para ao lado e depois escolhe uma criança que ela faz cócegas (durante a brincadeira as crianças permanecem em seus lugares). Depois, a professora propõe um jogo que consta em produzir diferentes sons com a boca e a língua, cada criança, na sua vez é convidada a inventar um “barulhinho” que os demais devem imitar. O Paulo se anima e passa a participar da brincadeira.

A professora regente retorna e me entrega o planejamento que deve ser adotado em todas as turmas do Infantil 4 do município. Pareceu-me um planejamento “rígido”, com todas as atividades que devem ser feitas com as crianças, a professora regente me conta que as professoras são cobradas para que todo o conteúdo seja aplicado e depois seu trabalho é supervisionado.

Nessa mesma conversa informal com a professora regente ela relata que as crianças ficam agitadas porque é muita coisa para elas fazerem e sobra

pouco tempo para brincar. Mostrando com um gesto em que os dedos polegar e indicador são afastados um do outro bem pouco e diz:

-Eles brincam isso aqui e nós somos cobradas, temos que dar conta!

Até agora não é oferecido um brinquedo para as crianças e a brincadeira da “minhoquinha” continua.

Quando a professora regente retorna à sala a professora que a estava substituindo retorna a sua atividade. A turma é organizada para à hora do sono, as mesas são afastadas e empilhadas, as crianças se organizam em fila para irem ao refeitório almoçar. O refeitório é um espaço compartilhado por todas as salas à partir do Infantil 3, assim, nem todas as turmas almoçam juntas.

Até o dia de hoje o Paulo não tem uma professora de apoio ou “hora suplementar” ou “hora extra” para acompanhá-lo. Todas as atividades desenvolvidas na sala são ministradas para todas as crianças da mesma maneira. A maior parte do tempo de hoje, o Paulo se interteu colocando seus dedos na boca e com eles molhados desenhando na mesa, acredito que é uma estratégia usada por ele para se ocupar. As crianças não o procuraram, tão pouco o Paulo as procurou para conversar ou brincar, acredito que isso se deve a forma de organização do tempo em sala, já que elas passaram a maior parte da manhã cumprindo suas tarefas.

#### **OBSERVAÇÃO 5 - CMEI ARCO-ÍRIS (17-08-2016)**

Cheguei ao CMEI às oito horas e fui direto à turma da Soraya. A professora regente me avisa que hoje ela estaria na outra turma do Infantil 5, junto com sua irmã ( mais velha e também autista), visto que sua professora de apoio está em hora atividade, sendo assim, ela fica na outra sala e compartilha a atenção da professora de apoio da sua irmã.

Encaminhei-me para a outra turma do Infantil 5, as crianças estavam em fila indo encher suas garrafinhas de água no bebedouro que fica no pátio de entrada da escola. Soraya logo me reconhece e quer saber do caderno da “Barbie”.

As crianças retornam para sala, cada criança se acomoda nos seus lugares nas mesas, Soraya e sua irmã sentam na mesma mesa com mais duas

crianças e a professora de apoio da Bianca (irmã da Soraya). Bianca está brincando com massinha.

A professora que está em sala de aula é a responsável por substituir os horários em que as professoras estão em hora atividade, portanto, ela não tem uma turma fixa. A aula inicia com a rotina do calendário:

-Cabeçalho no quadro.

-Qual o dia do mês.

-Qual o dia da semana.

-Se o tempo está ensolarado, chuvoso ou nublado.

Durante essa prática a professora solicita a participação dos alunos para que eles interajam na dinâmica da aula respondendo as perguntas.

Certo momento a Bianca começa a cantar, ela tem ritmo e melodia muito bonitos. A professora regente substituta usa o som de “shiu” para pedir a Bianca que pare de cantar.

A turma está agitada. A professora prossegue sua aula, agora contando o número de meninos (11) e meninas (10) e anotando no quadro, depois soma o total de alunos (21). Para auxiliar a atividade a professora pede a ajuda de um menino para contar o número de meninos e para Soraya contar o número de meninas. A Soraya retorna a sua brincadeira com a massinha sentada na mesa.

A professora de apoio está fazendo uma atividade com a Bianca a qual não consigo ver, em seguida ela a guarda na pasta. A Soraya continua brincando com a massinha, Bianca ao terminar a tarefa retorna para a brincadeira com a sua irmã, elas interagem, porém, as outras duas crianças, um menino e uma menina, não relacionam-se com elas.

A professora regente substituta inicia uma tarefa coletiva sobre alimentação. Cada criança deve colar uma figura de um alimento no cartaz em forma de uma cesta que está fixado na parede, as figuras usadas na confecção do mesmo já estão recortadas e separadas dentro de uma caixa na mesa da professora. A Soraya e a Bianca são chamadas para realizarem a tarefa, cada uma na sua vez vai buscar a figura para serem coladas no cartaz. Elas fazem o que é pedido e voltam para seus lugares.

Soraya pinta um desenho impresso enquanto Bianca realiza uma atividade sobre o tema paisagem que consiste em colar as letras correspondentes em baixo do nome paisagem.

## P A I S A G E M

### P A I S A G E M (colagem)

As crianças se animam com a atividade e além do interesse em participarem interagem entre elas para saberem qual figura seus amigos escolheram, enquanto isso Soraya e Bianca permanecem brincando com a massinha na mesa. Ressalto que enquanto elas manuseiam a massinha não tem qualquer tipo de brinquedos, como forminhas, que possam ser usados juntos com a massinha.

A professora regente substituta pede silêncio e começa a distribuir o calendário individual para os alunos preencherem com o desenho. A criança que está sentada ao lado da Bianca tenta iniciar uma conversa com ela sem muito retorno.

Em seguida, a professora regente substituta conta uma história e pede para a turma usar a imaginação já que não serão usados fantoches ou cenário. Soraya e Bianca não se importam com a contação de história e permanecem com a massinha. A impressão que tenho é que as crianças não ligam que elas estejam fazendo atividades diferentes das suas.

Após a leitura do livro “A Bela e a Fera” é distribuído entre todas as crianças massinha e tampinhas de garrafas, todas elas gostam bastante.

Certa altura, Bianca e Soraya parecem estar brigando, pois Bianca realiza movimentos que projetam seus braços para cima da irmã, sem, no entanto tocar nela, depois entendo que Soraya quer a massinha da Bianca que para proteger seu brinquedo se movimenta assim.

Já sentada na mesa Bianca canta várias músicas infantis em inglês como “a roda do ônibus”, “se está feliz bata palmas” e acompanha o ritmo batendo os pés no chão. Sua irmã a acompanha cantando.

É hora do almoço e a turma se organiza em fila. Bianca se despede fazendo “Hi-5”.

Soraya não é aluna regular dessa turma o que torna sua interação com as crianças desse Infantil 5 mais restrita e ainda ela não está acompanhada por sua professora de apoio a qual ela tem um vínculo muito forte, sua ligação mais próxima na sala é a sua irmã que é mais reservada que ela.

**OBSERVAÇÃO 6 - CMEI ALGODÃO-DOCE (19-08-2016)**

Cheguei ao CMEI às sete horas e quarenta e cinco minutos, as crianças do Infantil 4 estavam no refeitório fazendo a primeira alimentação, o café da manhã é leite com achocolatado e pão com margarina.

A partir do Infantil 2 (turma com crianças que completam dois anos no ano) as crianças são recepcionadas pela manhã no refeitório, elas tomam o café da manhã e aguardam a professora regente chegar para irem para a sala, enquanto isso, a medida que terminam sua refeição vão para próximo de uma TV que fica na entrada da sala. As crianças ficam sentadas nos bancos das mesas compridas do refeitório viradas para frente da TV, porém nem todas estão interessadas no que está passando, preferem conversar com o amigo ao lado ou simplesmente se intertem com qualquer outra coisa. Até a professora de cada turma chegar as crianças são supervisionadas por uma “cuidadora” e a cozinheira serve a refeição das crianças.

Paulo está tomando o seu café da manhã com a sua turma na penúltima mesa a partir de quem entra no refeitório, assim que termina levanta-se e vai se sentar na primeira mesa que é a mais próxima da TV. Na televisão está passando um desenho com carros em um canal pago, Paulo se interessa bastante e fica bem atento.

A minha presença chama a atenção das crianças, algumas se aproximam e vêm ao meu encontro para conversar ou abraçar. O Paulo chega bem perto de mim e fala baixinho:

-Fui ao shopping com o papai e a mamãe.

Depois ele senta no meu colo e fica por uns instantes comigo, depois retorna para frente da televisão.

Às oito horas as professora chegam ao refeitório e os alunos as acompanham, o Infantil 2 se dirige para a sua sala e as turmas a partir do Infantil 3 em filas por turma de menino e menina vão até o pátio que fica na entrada da escola para cantarem o Hino Nacional. Durante a execução do Hino Nacional as professoras acompanham cantando e os alunos permanecem em seus lugares. Ao término, cada turma vai para a sua sala.

Ao chegarem na sala, as crianças do Infantil 4 sentam nos seus lugares que são marcados com seus nomes em cima da mesa. A professora regente chama primeiro as meninas para irem ao banheiro e depois os meninos.

Começa a aula. O calendário é a primeira atividade a ser feita, a professora regente anota no quadro o mês, o dia do mês e o dia da semana e vai mostrando no calendário em forma de cartaz fixado na parede todas essas informações, as crianças participam da dinâmica. Uma das crianças é chamada para fazer o desenho no dia de hoje no cartaz, então ela desenha um sol com nuvens. A escolha da criança que irá participar é feita pela ordem alfabética, desse modo a professora regente começou com o primeiro aluno da chamada e assim sucessivamente até o último e depois retorna ao início.

Enquanto os alunos estão sentados no chão perto do cartaz e da professora regente acompanhando a atividade o Paulo está sentado no seu lugar, ele leva os dedos à boca para molhá-los e em seguida faz desenhos na mesa com os dedos.

O diagnóstico de autismo e altas habilidades do Paulo foi entregue ao CMEI recentemente e por essa razão até semana passada ele ainda não tinha um acompanhamento na escola, neste tempo a direção do CMEI encaminhou a solicitação para a secretaria de educação do município que disponibilizou uma professora “hora extra” para acompanhá-lo no período da manhã. A professora de “hora extra” do Paulo é educadora dessa mesma instituição no período da tarde e essa é a sua primeira semana com ele, portanto, semana essa que está se familiarizando com a turma e com o Paulo, disse-me ela que fica sentada ao seu lado durante a aula.

As crianças já retornaram aos seus lugares nas mesas. A professora conta quantos meninos e quantas meninas vieram hoje e anota no quadro, sempre que solicitadas as crianças participam da aula, elas começam a pedir para ir ao banheiro, a professora regente vai deixando ir um de cada vez.

O Paulo levanta e vai até o quadro depois retorna para o seu lugar na mesa e novamente molha os dedos na boca e desenha na mesa.

No intervalo da professora regente a professora “hora extra” acompanha a turma. Neste período, ela convida as crianças para sentarem no chão no fundo da sala, em baixo da janela e começa a cantar músicas infantis com eles, todos acompanham, o Paulo participa. Depois ela entrega o copo de cada aluno que tem plantado um feijão (é uma experiência que estão fazendo) e depois, um por um, vai regando a plantinha. Todos se envolveram na atividade. Paulo pareceu mais entusiasmado.

## **OBSERVAÇÃO 7 - CMEI AQUARELA (19-08-20160)**

Cheguei ao CMEI às duas horas e quinze minutos e fui encaminhada para a turma do Infantil 5 pela diretora do CMEI. A educadora estava fora de sala organizando os últimos preparativos (ajuste das roupas) para a apresentação das crianças no teatro municipal. A apresentação faz parte do projeto “O Mundo Encantado da Arte” para as turmas do Infantil 5 do município e este ano o tema é “A Mala Itinerante no Conto de Fadas”, que refere-se a uma “mala” que cada CMEI recebe com histórias infantis. Cada escola é representada por apenas uma turma do Infantil 5 que é escolhida por sorteio, a apresentação desse CMEI será na próxima quarta-feira às duas horas da tarde.

A professora que estava na sala no lugar da educadora é a responsável por substituir as professoras durante a hora atividade delas, nesse tempo ela trabalha projetos com os alunos. Hoje ela estava conversando com as crianças sobre a apresentação deles no teatro, explicando como será no dia, como devem se comportar, como irão até lá, que no dia eles irão encontrar no teatro outras crianças de outras escolas e que seus familiares estarão lá para assisti-los.

O Márcio está sentado no seu lugar na mesa destinada a ele (nela tem seu nome com sua foto), ele está brincando com um carrinho e uns dinossauros que são seus brinquedos favoritos.

A professora de apoio do Márcio retorna a sala. Será ela que ficará com a turma hoje à tarde já que a educadora está envolvida nas últimas preparações para o dia do espetáculo. A atividade organizada é um bingo de letras. Cada criança recebe uma cartela com algumas letras aleatórias e botons que serão usados para irem marcando as letras cantadas que tiverem nas suas cartelas. A professora de apoio tem em sua mão um saco com as letras do alfabeto em caixa alta e tamanho grande.

A professora de apoio começa o jogo. Ela sacode o saco e tira uma letra a qual mostra para as crianças e pergunta:

-Qual o nome dessa letra?

-Essa letra é de que nome?

O Márcio está participando da brincadeira. Quando o tempo muda ele para de jogar e vai para perto da janela observar o que se passa lá fora. A

professora de apoio então pede para ele ajudá-la tirando as letras do saco, o Márcio vai dizendo o nome de cada letra e as segurando, mas seu interesse maior é a mudança do tempo.

Junto com o Márcio na sua mesa está sentado uma menina que tenta “protege-lo” impedindo que ele vá até a janela, então ele começa a andar pela sala e vai para outra janela. Em seguida ele retorna para ajudar a professora de apoio com as letras.

A turma está muito interessada no jogo, à medida que as letras vão sendo tiradas do saco, as crianças vão falando o nome das letras e nomes que começam com elas. A maioria das letras a turma acerta. O Márcio tira o “Y” e ele diz:

-Y (acerta a letra).

No decorrer da brincadeira a professora de apoio arruma formas diversas para as crianças adivinharem a letra, como desenhar no ar a letra, dizer o nome de uma palavra que começa com a letra que foi escolhida do saco. O Márcio tira as letras K, B, e C e as identifica.

As crianças vão marcando as letras na cartela. Uma menina pede tirar uma peça, ela tira a letra e entrega para o Márcio que fala o nome “X”.

O Márcio caminha pela sala imitando alguns animais, que pode ser um dinossauro ou algum bicho que voa, depois começa a arrastar pelo chão (cobra?).

Termina o jogo e as crianças começam a se preparar para o jantar.

### **OBSERVAÇÃO 8 - CMEI ARCO-ÍRIS (22-08-2016)**

Cheguei ao CMEI às oito horas. Os alunos da escola ainda estavam chegando, fui recepcionada pela supervisora educacional que me dirigiu ao refeitório. A turma do Infantil 5 já tinha terminado seu café da manhã e estava indo com a professora regente para o banheiro lavar as mãos e em seguida para a sala.

Chegando na sala cada criança arruma seu material (tiram as garrafas de água da mochila e colocam no balcão e a agenda em cima da mesa da professora). A professora regente recepciona os alunos com a música “Bom

dia, amiguinho como vai? Bom dia, amiguinho como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos, bom dia, amiguinho como vai?”.

Em seguida, a professora regente começa a escrever o calendário no quadro: Nome do Município, 22 de agosto de 2016.

Segunda-feira

Meninas =  $\Delta \Delta \Delta \Delta \Delta$  = 5

Meninos =  $\Delta \Delta \Delta$  = 12

Total = 17

A professora regente entrega os calendários individuais para as crianças preencherem, cada uma faz o desenho do tempo no dia de hoje e no final de semana desenha uma casa.

Hoje é a véspera da apresentação das crianças no teatro do projeto “O Mundo Encantado da Arte” para as turmas do Infantil 5 dos CMEIs do Município cujo tema esse ano é “A Mala Itinerante no Conto de Fadas”. A música deles é a dos “Três Porquinhos” e hoje eles irão ensaiar e provar as roupas.

Soraya está cochilando na mesa. A professora de apoio diz que ela está com sono e que chegou à escola às sete horas e dez minutos, nesse caso, ela prepara um colchonete para ela descansar, Soraya deita e logo dorme. O motivo pelo qual Soraya está chegando mais cedo que o de costume na escola é porque sua mãe está fazendo um curso pela manhã. À tarde ela frequenta a AMA (Associação de Autistas deste Município), assim ela está passando uma semana atípica, acordando cedo para vir para o CMEI e à tarde indo a AMA o que a faz ficar cansada, normalmente ela é uma menina bem ativa.

Enquanto Soraya dorme as crianças estão fazendo a tarefa do calendário individual e a professora regente vai passando de mesa em mesa para acompanhar. Os estojos são entregues para cada aluno (o material escolar como caderno, lápis, borracha, lápis de cor, apontador, uniforme, mochila..., são fornecidos pelo município), eles irão desenhar o corpo humano. No quadro a professora vai desenhando o corpo de um boneco e vai nomeando as partes (cabeça, pescoço, tronco, pernas, pés, braços, mãos, dedos, olhos, boca, nariz, orelha, cabelo) e solicita que os alunos não esqueçam (“comam”) de nenhuma parte. A professora regente vai desenhando e vai perguntando:

-O que vem abaixo da cabeça?

As crianças respondem:

-O ombro.

A professora regente:

-E depois?

E assim até completar o desenho do corpo humano que é para trabalhar o esquema corporal. Depois do boneco completo ela entrega um papel para cada criança desenhar o seu esquema corporal que deverá seguir o “padrão” do que está no quadro.

A professora regente me explica que uma vez por semana ela desenha no quadro um esquema de um corpo, com todas as partes, para eles copiarem (para aprenderem) e que no final de cada mês eles devem fazer um desenho de um corpo humano sozinhos, esses desenhos que fizeram sem ajuda serão usados para montar um “portfólio” com o objetivo de ser avaliado no final do ano o desenvolvimento individual da evolução da aquisição do esquema corporal.

A professora regente conta que tem que ensinar para as crianças como elas devem desenhar o que tem no corpo humano, o tamanho do boneco, como usar o espaço da folha, porque eles serão avaliados por isso e mais, na verdade quem está sendo avaliado é o professor, se ele ensinou o aluno as partes do corpo e a usar os espaços da folha em branco. Ela diz que eles terão uma “provinha” em setembro e que esse é um dos quisitos.

Pergunto se as crianças vão ao parquinho, ela responde que sim, que todos os dias elas vão ao pátio (local no centro do CMEI onde ficam uns brinquedos de plástico duro coloridos) e ficam entre dez e quinze minutos, mas que nas segundas-feiras é mais difícil porque o espaço é lavado pela manhã.

Por volta das nove horas da manhã a Soraya acorda. É o tempo de afastar as mesas e as cadeiras e liberar o centro da sala para os alunos ensaiarem para o espetáculo.

O núcleo de educação do município manda um CD com todas as músicas do espetáculo na ordem da apresentação e determina qual será o tema de cada sala. O Infantil 5 desse CMEI irá apresentar a música dos “Três Porquinhos”. A Soraya irá participar da apresentação. A turma é dividida em três grupos, um representará a casinha de palha, outro a casinha de madeira e outro a casinha de tijolos, ainda terão três crianças que serão os porquinhos. A Soraya pertence ao grupo da casinha de palha.

Eles ensaiam várias vezes e a Soraya acompanha a coreografia bem certinha, como todas as crianças. A professora de apoio me fala que ela conversou com outras duas meninas do mesmo grupo da Soraya para elas ajudarem ela se necessário no dia da apresentação.

Terminado o ensaio e as crianças vão provar as roupas que serão usadas na apresentação. Nesse momento elas ficam sentadas enquanto a professora regente vai chamando uma por uma para experimentar a fantasia e o chapéu e fazer os ajustes quando necessário.

Sentadas no chão da sala as crianças não recebem brinquedos, assim sendo, algumas brincam entre si. Soraya ensaia uma brincadeira com as meninas que estão sentadas perto dela, mas não encontra receptividade, ela desiste e se aproxima de mim, me dá beijos, abraços e me faz cócegas, aí tenta participar do grupo de outras meninas, mas prefere ir ficar perto da professora de apoio que nesse momento está ajudando a professora regente. Soraya tenta brincar com uma menina que recusa porque está mais interessada e curiosa em ver as fantasias, assim como outras crianças que estão em volta da mesa que onde a professora regente está com todas as roupas dos porquinhos. A professora de apoio pega uma cadeira para Soraya sentar e começa a fazer os ajustes do seu chapéu e da sua roupa.

#### **OBSERVAÇÃO 9 - CMEI ALGODÃO-DOCE (26-08-2016)**

Cheguei à escola às oito horas e dez minutos e fui direto para a sala do Infantil 4. As crianças estavam sentadas nas mesas e a professora regente conversava com as crianças como devem se comportar para irem ao banheiro (construindo “habitus”- se é possível desenvolver “habitus” de comportamento social, também as crianças podem aprender a respeitar as diferenças entre as pessoas, a estabelecer relações amigáveis e gentis, a educar-se para a solidariedade, tolerância e bem-viver), explicava que não devem fazer xixi no chão, não devem jogar o papel higiênico no chão, devem lavar as mãos, não devem ficar ligando e desligando a luz e não devem bater a porta do banheiro, porque assim como cuidamos da nossa casa devemos cuidar da nossa escola. As meninas foram primeiras ao banheiro e depois os meninos (as crianças podem ir sozinhas ao banheiro, em razão que a professora regente é a única

responsável pela turma, então não pode se ausentar e deixar alunos na classe ou em qualquer outro espaço que eles estiverem como no parquinho).

Sento à mesa em que o Paulo está sentado, ele repete o comportamento de levar os dedos à boca para molhá-los e em seguida o que acho que seja desenhar na mesa com os dedos. A professora “hora extra” que está sentada ao seu lado levanta e vai até o balcão buscar uma folha com um lápis e entrega para ele e diz:

-Vamos fazer assim, vou te dar esse papel para você desenhar, aí não precisa colocar os dedos na boca e na mesa porque tem bichinhos aí que entram na sua barriguinha.

A professora regente convida a turma para sentarem perto do calendário em forma de cartaz fixado na parede. Ela fala que dia é hoje e mostra no calendário, pergunta que dia foi ontem e que foi comemorado o dia do soldado e que amanhã eles não virão para a escola porque será o sábado, o final de semana. A professora regente chama um aluno para desenhar no calendário no dia de hoje como está o tempo.

O Paulo é incentivado a participar da atividade com as outras crianças, ele se senta no chão com todos, mas se vira de costas sem demonstrar interesse pela atividade, logo se levante e retorna para seu lugar na mesa e retoma o seu desenho. O desenho do Paulo parece ser o de um carro, a professora “hora extra” diz que provavelmente é um desenho de um carro que ele já deve ter visto em algum lugar porque esses dias ele viu o desenho de um avião e fez igualzinho. Uma amiga que está próxima diz que é um “hot wheels”.

A professora regente começa a trabalhar o conteúdo “Paisagem Cultural”. Na parede tem um cartaz com figuras e um texto que explica o que é paisagem cultural:

“É aquela que apresenta elementos culturais, ou seja, sofrem modificações pelos seres humanos. A casa, os prédios, as ruas, pontes, estradas, etc. Nessas paisagens também encontramos elementos naturais.”

A professora regente dialoga com os alunos sobre o assunto e explica que em seguida distribuirá revistas para as crianças procurarem figuras que representem “paisagem cultural”.

Paulo continua desenhando, uma amiga está do seu lado observando a figura que vai se formando. A professora regente chama a sua atenção para que ela vá “sentar junto com seus amigos” “senão não vai saber fazer a tarefa”.

Depois de darem exemplos sobre “paisagem cultural” as crianças voltam para seus lugares nas mesas e recebem revistas e tesouras sem ponta para que iniciem a atividade. Algumas crianças chegam perto do Paulo para ver o que ele está desenhando então a professora “hora extra” pede para ele escrever o que ele fez e em caixa alta Paulo escreve:

-CARRO

Para que o Paulo faça a atividade juntamente com a turma a professora “hora extra” guarda seu desenho e lhe entrega uma revista e começa a folheá-la junto com ele, porém ele não parece interessado na tarefa, insiste em querer seu papel, é quando ele pega meu caderno de anotações e desenha um carro, peço de volta o caderno e ele é incentivado a observar a revista para procurar uma figura de “paisagem cultural”.

Quando o Paulo pega a tesoura sem ponta não a segura de maneira que consiga movimenta-la, a professora “hora extra” o auxilia na execução do movimento e vai ajudando a cortar a figura que ele escolheu. O Paulo escolhe uma paisagem que é composta por um prédio com um canal na frente dele e um barco, ele mostra e fala:

-Paisagem cultural.

A menina que estava observado o Paulo desenhar no começo da aula chega bem pertinho dele e fala bem baixinho no seu ouvido e volta para o seu lugar.

A professora “hora extra” pede para o Paulo recolher as sobras dos papéis recortados e que não serão usados e levá-los até o lixo, ele levanta, caminha pela sala e vai até a lixeira jogar foras os retalhos de papel. Quando retorna para mesa a professora “hora extra” solicita que ele agora leve as revistas até o balcão, ele as recolhe e as leva e as coloca em cima do balcão.

Nesse momento, a professora regente entrega os cadernos de cada criança para que elas cole as figuras que acharam na página correspondente da tarefa.

Paulo leva os dedos à boca e começa a fazer desenhos na mesa com os dedos. O seu caderno é entregue e com a mediação da professora “hora suplementar” cola sua figura,

Lápis de giz de cera são entregues para os alunos a fim de que eles façam a margem do caderno. Paulo começa a desenhar no caderno de

atividades, então a professora “hora extra” lhe devolve seu desenho que ele passa a pintá-lo.

Depois de terminada a tarefa as crianças devem ficar quietinhas nos seus lugares com a cabeça deitada em cima dos braços sobre a mesa. O Paulo continua pintando o seu desenho e quando termina escreve em caixa alta: MCQUEEN.

No intervalo da professora regente a professora “hora extra” convida as crianças para irem ao parquinho e diz:

-Não vamos perder tempo, temos só dez minutos.

Todas as crianças ficam alegres, o Paulo pula. No percurso até o parquinho as crianças vão cantando músicas infantis, todos acompanham, o Paulo ri e canta as músicas e gesticula o que a música pede junto com as crianças.

No parquinho as crianças brincam entusiasmadas. O Paulo corre, escorrega, sobe no brinquedo por uma rampa. As crianças brincam juntas com harmonia. A professora regente retorna, ela brinca com eles no parquinho, escorrega com as crianças e balança quem pede. A turma está bem descontraída.

### **OBSERVAÇÃO 10 - CMEI ARCO-ÍRIS (29-08-2016)**

Cheguei à escola às oito horas, as crianças do Infantil 5 estavam em formação de fila para irem para sala, chegando lá, cada uma pega sua mochila retira a garrafinha de água e coloca em cima do balcão, depois organizam as mochilas encostadas na parede do fundo da sala e retiram suas agendas e levam até a mesa da professora, concluído essa prática diária as crianças sentam nas mesas, a Soraya acompanha a rotina juntamente com a turma.

Soraya vem sentar perto de mim, ela está interessada no meu caderno (Soraya tem fascínio pela Barbie, e no primeiro dia que nos conhecemos logo ela identificou o desenho da capa do meu caderno com a Barbie), começa a folheá-lo, mostrar a Barbie, o cachorrinho, o sapato da Barbie e todas as figuras dos adesivos ela vai nomeando-as.

A professora inicia a aula escrevendo no quadro o cabeçalho, conversa sobre como está o tempo hoje e faz o desenho de uma nuvem com gotas de

chuva (nublado), conta quantas meninas e meninos vieram hoje e anota no quadro.

MENINAS =  $\Delta \Delta = 11$

MENINOS =  $\Delta \Delta \Delta \Delta \Delta = 5$

TOTAL = 16

A professora regente incentiva a participação de todos e levanta algumas perguntas:

-Quanto é  $11 + 5$  ?

-Quantas crianças têm hoje na sala?

Um aluno é convidado para ir até o quadro e contar cada triângulo que representa cada criança. Ela conta apontando cada símbolo e os demais acompanham.

Soraya está sentada em uma mesa com mais três crianças e a professora de apoio que a acompanha. A professora regente distribui os calendários individuais e em seguida os estojos de cada criança. No dia de hoje cada aluno deve desenhar como está o tempo.

Nesta hora a professora de apoio media a tarefa da Soraya que insiste em desenhar um sol, nessa situação, a professora de apoio primeiro diz que o tempo está nublado, em seguida vai com ela fora da sala e mostra o céu e fala que o sol não está aparecendo, que o tempo está nublado, aí voltam para desenhar, Soraya esboça um sol, a professora de apoio diz;

-Não é sol hoje, o tempo está nublado. Vamos apagar e desenhar uma nuvem.

Entrega para Soraya um molde de uma nuvem em EVA e pede para ela copiá-la, então busca um caderno específico para a Soraya e solicita que ela desenhe uma nuvem, antes a professora de apoio desenha uma nuvem, depois desenha junto com ela e seguidamente pede mais uma vez para ela fazer a figura de uma nuvem. Então, com a mediação da professora de apoio, Soraya apaga o sol e com um lápis de cor azul desenha uma nuvem.

A professora regente desenha no quadro um boneco que representa um corpo humano e em seguida distribui para cada alunos um caderno e pede para eles desenharem um corpo humano mas não pode esquecer nenhuma parte.

A professora de apoio auxilia a Soraya na tarefa, para isso, utiliza um material (um caderno de desenho grande confeccionado com figuras e seus

respectivos nomes em caixa alta. Ex: cabeça, braço, olho, perna...) que ela elaborou para ajudá-la. Antes que Soraya comece a desenhar, a professora de apoio mostra para ela as figuras das partes do corpo e em seguida entrega o caderno onde deverá ser feita a atividade e vai mediando o desenho dela.

A professora de apoio utiliza vários passos para a Soraya desenhar antes de ela começar a tarefa. Em um outro caderno, onde ela “treina” (o desenho do corpo humano, o sol, a nuvem,...), a professora de apoio primeiro desenha com ela segurando a sua mão, depois a professora desenha sozinha e ela observa e finaliza a Soraya desenhando sozinha. A professora de apoio me fala que ela já reconhece todas as partes do corpo, mas de forma fragmentada. Se lhe for perguntado onde é uma parte do corpo ela sabe apontar, também sabe nomeá-las.

Soraya utiliza-se de um molde de papelão com o formato de um boneco para contorná-lo e depois completa-lo com os olhos, nariz, boca, orelhas e cabelo, mas depois do risco do boneco contornado no caderno de atividades Soraya não quer mais continuar desenhando as partes que faltam, então ela fecha o caderno e diz que acabou. Os outros dois meninos que estão sentados na mesma mesa dela fazem sua tarefa, mas não ocorre um diálogo entre eles ou com a Soraya.

A professora de apoio me explica que não pode deixar Soraya fazer tudo o que quer, porque desse modo ela perde o controle. A professora regente alerta as crianças que quem não terminar a atividade não vai brincar depois, assim Soraya retorna ao seu desenho, mas logo diz que acabou.

Soraya insiste em desenhar o cabelo na barriga do boneco, diante do impasse a professora de apoio mostra onde fica o cabelo da Soraya e o dela mostrando no corpo, mas não tem acordo. A professora de apoio resolve deixar a tarefa para fazer depois.

A professora regente vai passando pelas mesas e verifica os desenhos das crianças para saber se elas “comeram” alguma parte do corpo, se necessário corrige o que está faltando. A medida que os alunos vão terminando, entregam o caderno para a professora regente.

Soraya pega seu caderno de apoio (o que foi elaborado pela professora de apoio) e abre na parte das figuras do corpo humano e começa a nomeá-las no corpo da professora de apoio, alguns ela fala em inglês.

As mesas são recolhidas do centro da sala e encostadas na parede, hoje é dia da aula da educação física. A professora regente prepara uma atividade para as crianças, com uma fita crepe ela traça no chão da sala quatro linhas de mais ou menos quatro metros cada uma com uma distância entre elas de sessenta centímetros aproximados. As crianças devem caminhar entre as linhas sem pisá-las uma atrás da outra, na vez da Soraya, ela anda bem devagar o que ocasiona um “congestionamento”, fazendo com que as crianças que estavam atrás dela fiquem paradas, então a professora regente a tira para a fila andar e a coloca no final. Soraya realiza o que foi pedido, sem pisar na linha.

Vão sendo solicitados outros comandos, como andar em cima da linha (Soraya realiza conforme pedido); um por um saltar entre as linhas (Soraya dá vários saltinhos, o que a leva a pisar nas linhas, então a professora de apoio retorna com ela e salta junto segurando a sua mão); pular com um pé só entre as linhas (A professora de apoio auxilia Soraya segurando a sua mão); andar lateralmente sem cruzar as pernas (Soraya tem dificuldades e não consegue andar de lado sem cruzar as pernas, outras crianças também não conseguem não cruzar as pernas andando de lado); andar de lado com os braços abertos; andar de costas até a parede; andar engatinhando entre as linhas (Soraya participa de todas as etapas). As crianças conversam entre elas, mas Soraya não consegue ser incluída no papo.

A professora regente pede para as crianças ficarem em duplas. Rapidamente elas dão as mãos para um amigo, Soraya senta no canto da sala, percebendo que os colegas não irão espontaneamente escolhe-la, a professora de apoio demanda que um menino dê as mãos para ela para que possam fazer a atividade que é andar de frente com o amigo com as mãos dadas.

Terminada a atividade a professora regente a professora regente diz:

-Fiquem com o amigo que estão com a mão dada que darei brinquedos para vocês, mas não podem levantar, tem que ficarem brincando sentados.

As crianças sentam uma de frente para a outra e encostam os pés, a professora regente pega uma caixa com sucatas (recipientes vazios de xampu, margarina, iogurte, desodorante, anti-séptico de pé, lustra móveis e junto alguns brinquedos como uma bolsa de adulto e carrinhos) e distribui entre eles.

Soraya está com o menino que fez a atividade anterior com ela, eles brincam sem interagir, cada um a seu modo, ela recebeu a bolsa na qual foi guardando algumas coisas de sucata dentro dela.

Se observarmos o ambiente físico da sala podemos notar que as paredes são compostas pelo quadro negro, porta, janela, pelo balcão com portas fechadas, armário onde guarda os colchonetes para a hora do sono das crianças, e as paredes restantes são decorados com o alfabeto ilustrado, números ilustrados, calendário e cartazes de tarefas, não possui brinquedos disponíveis ou visíveis em prateleiras, por exemplo, devendo estar guardados no balcão ou fora de sala. Este espaço “alfabetizador” mais se parece com turmas dos primeiros anos do ensino fundamental.

A professora regente explica que como ainda não chegou a tinta da impressora no CMEI não teve como imprimir as atividades programadas, por isso está tendo que “improvisar” com outros tipos de tarefas.

A professora regente pede para as crianças ficarem em duplas. Rapidamente elas dão as mãos para um amigo, Soraya senta no canto da sala, percebendo que os colegas não irão espontaneamente escolhe-la, a professora de apoio demanda que um menino dê as mãos para ela para que possam fazer a atividade que é andar de frente com o amigo com as mãos dadas.

A professora regente que está sentada na sua mesa observando as crianças e organizando algumas coisas pergunta para Soraya:

-Cadê o seu amigo para brincar?

A professora regente comenta comigo:

-Ela socializa com todos. Você vê que ela estava lá e agora está aqui?!

O que a Soraya está ensaiando desde o princípio é ser aceita na brincadeira de alguma dupla, como não obtém sucesso nas suas tentativas ela continua percorrendo a sala esforçando-se para brincar com alguém. Na verdade, a “socialização” mencionada pela professora regente é o esforço que a Soraya faz para participar efetivamente na brincadeira de algum grupo.

Soraya experimenta mais uma vez brincar com o menino que jogou sua tampinha longe e a menina sua companheira, então ela tira várias outras sucatas da sua bolsa e mostra para eles. O menino retira tudo de perto dela e coloca embaixo da mesa onde vai brincar com a menina da sua dupla, mais uma vez Soraya se vê sozinha. Ela anda de joelhos (lembrando que tem que brincar sentado) e vai até uma dupla de meninos, um deles fica com a sua

bolsa. Sem brinquedos ela pede para um outro menino devolver um “tubo” que ela brincava, sem resposta retorna para a dupla onde um deles está com a bolsa e para se fazer pertencer aquela dupla senta no chão e posiciona suas pernas afastadas para que um pé toque o pé de um deles e o outro pé o do outro. Presente agora nesse grupo, um dos meninos começa a pegar suas sucatas, para protegê-las ela cruza as pernas.

A professora regente:

-Daqui ela já foi para lá!

A professora de apoio está no seu intervalo.

O menino que ficou com a bolsa que Soraya brincava continua com seu pé junto do dela, talvez sinalizando seu pertencimento aquele grupo.

### **OBSERVAÇÃO 11 - CMEI ALGODÃO-DOCE (02-09-2016)**

Quando cheguei à sala do Infantil 4 às nove horas e quarenta minutos, as crianças estavam retornando do banheiro, tinham ido lavar as mãos. A primeira atividade da manhã foi um passeio que fizeram ao redor do CMEI como parte do conteúdo que estão estudando, a “RUA”.

Já estou na sala quando o Paulo entra e vai sentar-se no seu lugar. Ele está desenhando (parece ser a sua atividade preferida).

A professora regente tem na mão vários gravetos que foram recolhidos pelas crianças durante o passeio que fizeram no entorno da escola. Ela os utiliza para explicar o que é grande, pequeno, grosso, fino, maior e menor e em seguida faz perguntas para a sala:

-Quantos galhos têm aqui?

A turma vai contando a medida que a professora regente vai mostrando um por um, depois escolhe dois gravetos e pergunta:

-Qual é o maior?

-Qual é o menor?

Todos respondem.

Com diferentes gravetos elabora outros questionamentos:

-Qual desses dois galhos é o mais grosso?

-Qual desses dois galhos é o mais fino?

Todas as crianças querem responder, ficam entusiasmadas com as perguntas. A professora “hora extra” pede para que a professora regente pergunte para o Paulo qual dos gravetos é o mais grosso, ela o faz e ele fala bem baixinho apontando com o dedo e depois mostra o mais fino e fala.

Desde que a professora “hora extra” está acompanhando o Paulo na sala ele sempre está com folhas de papel e lápis ou caneta, o que o inibe a ficar “riscando” com os dedos molhados na mesa. Enquanto o Paulo se concentra no seu desenho a rotina de atividades na sala continua, nesse momento a professora regente enche de água as garrafinhas das crianças e as distribui depois que bebem a água é recolhido as garrafinhas e pedido para as crianças descansarem deitando a cabeça sobre o braço na mesa.

A professora regente foi chamada pela coordenação da escola, à vista disso a professora “hora extra” fica responsável pela turma, é quando a professora do Infantil 5 vem convidá-los para assistir o ensaio da coreografia que irão apresentar no teatro, as crianças se animam e em fila vão para o pátio coberto da escola onde outras crianças de diferentes salas já estão sentadas para acompanhar o ensaio que tem gostinho de espetáculo para todos do CMEI, visto que apenas as crianças que irão apresentar (uma turma do Infantil 5), junto com suas professoras irão ao teatro. Os alunos do Infantil 5 estão caracterizados, o tema da sua apresentação é a música dos “Três porquinhos”. O som é ligado e eles dançam e interpretam a coreografia.

A turma do Infantil 4 acompanha tudo com muita atenção, o Paulo ficou concentrado no que via o tempo todo. Em seguida, quando a professora regente já retornara, as crianças deram uma volta ao redor da escola e regressaram à sala. Como o horário do almoço já se aproximava as crianças foram ao banheiro fazer a higiene pessoal.

#### **OBSERVAÇÃO 12 - CMEI ARCO-ÍRIS (05-09-2016)**

Cheguei ao CMEI às dez horas, as crianças do Infantil 5 estavam na sala de aula brincando com sucata. Quem está responsável pela turma é a professora de apoio junto com a professora de apoio do outro Infantil 5, enquanto a professora regente está no seu intervalo.

A professora de apoio me explica que ela não tem hora atividade, mas que hoje na aula de educação física, eventualmente ela não estará presente em sala porque irá preparar o material que ela trabalha com Soraya para levar ao curso da prefeitura que ela faz. Assim, quem irá acompanhar a Soraya será a professora de apoio do outro Infantil 5 que levará a aluna (irmã da Soraya) que ela acompanha para participar da aula de educação física da sala da Soraya.

A professora de educação física chega à sala e vai com as crianças para encherem suas garrafinhas de água e em seguida irem para a sala de multiuso. Hoje a aula será de dança, avisa a professora.

Na sala multiuso, possui uma prateleira com brinquedos variados (bonecas, carrinhos...), um tatame, uma mesa com cadeiras para criança e uma tela de computador grande. A professora de educação física liga o computador que tem gravações retiradas do “you tube” de músicas do jogo do WI (nesse jogo a proposta é acompanhar a coreografia de cada música).

As primeiras músicas são em inglês e não são infantis. As crianças parecem gostar e se esforçam ao máximo para acompanhar as “danças”. Soraya e sua irmã estão bem atentas.

A música do Frozen é em português, todos vibram e acompanham cantando e dançando. A professora de educação física auxilia os movimentos da Soraya. Sua irmã canta todas as músicas com ritmo.

A turma do Infantil 4 que estava no início da aula na sala multiuso retorna para sua turma e as crianças do Infantil 5 ficam mais concentradas nas músicas. Macarena é a próxima música, Soraya e sua irmã acompanham os movimentos sugeridos pelo vídeo. As crianças dançam separadas uma da outra, mas estão muito concentradas tentando acompanhar.

Agora é uma música infantil “Tchutchuê, tchutchuê é uma dança tropical, Tchutchuê, tchutchuê é uma dança sem igual, polegar para frente...”, esse é o momento de maior interesse da turma, em que todos querem imitar todos os movimentos sugeridos pelo vídeo.

Durante todas as músicas, as crianças se empenham para realizar os passos das danças, concentrando-se nas imagens da tela para copiá-las. Elas estão apreciando a atividade, mas as músicas não incentivam a interação entre as crianças, onde cada uma deve dançar sozinha.

As músicas em inglês são as preferidas da irmã da Soraya que as canta (é muito lindo escutar!). Soraya se desinteressa e se afasta do grupo, se aproxima de mim e quer o meu caderno.

A professora de educação física arruma um tatame (colchão bem grande) no chão para as crianças se acomodarem enquanto passa na tela uma história infantil: “O lobo e os Sete Cabritos”. A história chama a atenção da Soraya que vai se deitar no tatame com a turma.

“Menina Bonita do Laço de Fita” é a próxima história, no vídeo ela é lida e as páginas do livro vão sendo mostradas. Soraya se levanta e volta para perto de mim. Para terminar: “Bolinha de Sabão” do palavra cantada.

As crianças levantam, pegam suas garrafinhas formam fila para irem para o refeitório, pois já é hora do almoço.

### **OBSERVAÇÃO 13 - CMEI AQUARELA (09-09-2016)**

Quando cheguei ao CMEI às treze horas e trinta minutos a turma do Infantil 5 estava indo para o refeitório lanchar. O Márcio estava com a professora de apoio indo para o banheiro fazer a higiene pessoal.

O Márcio vai lanchar no refeitório do Infantil 1 que fica separado do refeitório maior. Este refeitório é menor e adaptado para as crianças pequenas. A professora de apoio me explica o motivo que ele faz as refeições separadas da sua turma.

Quando o Márcio começou a freqüentar o CMEI, ele não aceitava as alimentações oferecidas pela escola o que ocasionava a recusa de se nutrir no CMEI, a partir dessa situação sua mãe passou a enviar seus alimentos preferidos. No início como era muito seletivo, mesmo em casa eram poucas as comidas que ele experimentava, com a insistência da mãe foi conseguido que o Márcio passa-se a comer algumas frutas como goiaba, manga, maçã e banana prata; suco; arroz, feijão e carne (o tempero é sempre o que a mãe faz, percebendo quando tem algum condimento diferente) e pão.

O Márcio não tem dificuldades em lanchar no mesmo espaço que a sua turma, porém, como grande parte dos seus alimentos não faz parte do cardápio da escola torna suas refeições um tanto diferentes das que são oferecidas para as crianças do CMEI, sendo este o motivo que ele se alimenta separado em

alguns momentos, para que as demais crianças não fiquem com vontade dos alimentos distintos que são ofertados para o Márcio..

Hoje o seu lanche tinha goiaba, suco e pão de forma com manteiga e queijo. A professora de apoio corta a goiaba em vários pedaços e oferece para o Márcio que come bem devagar e vai tomando o suco intercaladamente, depois come um pedaço do pão. A diretora do CMEI chega ao refeitório, cumprimenta a mim e a professora de apoio e se abaixa para conversar com o Márcio, ele interage com ela de maneira bem carinhosa, com abraço e beijo, então a diretora pede um pedaço da sua fruta e ele oferece o pedaço que ele está comendo.

Em seguida uma menina do outro Infantil 4 que tem autismo chega para se alimentar naquele refeitório, o motivo é que ela não havia aceitado a fruta (laranja) oferecida hoje para as crianças e como ela não se alimentou muito bem até o momento sua professora de apoio decide levá-la até aquele refeitório e dar-lhe outro alimento, no caso bolacha que ela tinha pedido. As duas crianças estão sentadas na mesma mesa mas não interagem. O Márcio me oferece um pedaço da sua goiaba, eu aceito.

Voltamos para a sala, as crianças já estão sentadas nas mesas. A educadora anota no quadro o cabeçalho:

Nome do Município, 09 de setembro de 2016.

Sexta-feira.

AR

O assunto a ser trabalhado hoje está escrito na lousa (AR).

A educadora explica o que é o AR, assopra mostrando que o vento que fazemos é o ar e que provoca o movimento, o balanço das folhas das árvores, do papagaio... O Márcio está no seu lugar, mas não está atento nas explicações. A educadora pega uma bola coloridas (daquelas que ficam dentro das piscinas de bolinha) e coloca em cima da mesa e assopra, a bola se desloca, então diz que é o ar o responsável pelo movimento da bola, agora entrega uma bola para cada criança e pede para elas assoprarem para fazer com que a bola caia no buraco que tem no centro da mesa das crianças, para demonstrar a atividade chama o Márcio, ele adora a brincadeira. Depois que cada criança experimentou assoprar a bola a educadora os leva para a área externa e lá demonstra outra brincadeira com o ar e as bolinhas.

As crianças deitam em decúbito ventral em coluna no chão uma do lado da outra com a cabeça voltada para a linha traçada pela educadora com giz. Elas deverão soprar a bola que rolará até ultrapassar o risco no piso não podendo usar a mão. Todas as crianças participaram com empolgação da atividade, o Márcio gostou imensamente da brincadeira, com um sorriso maroto na face ele tenta “burlar” a brincadeira se posicionando na frente dos amigos, mas as crianças que no começo reclamaram para a professora a vantagem do Márcio acabam aceitando a “provocação” e não se importam mais que ele fique em situação de vantagem das demais. A brincadeira se repete por várias vezes, sempre com o envolvimento de todos. Em alguns momentos a professora de apoio auxiliava o Márcio, pois ele quer jogar a bola com a mão para “ganhar” o jogo, em outras horas quer deitar à frente dos amigos, essa situação em um determinado momento foi aceita pela turma que não ligava mais.

Depois que as crianças oportunizaram a atividade repetidamente elas retornam para sala. Agora sentadas nas cadeiras a professora distribui um papel e explica a próxima atividade. Ela primeiramente demonstra como a tarefa deve ser feita e em seguida, no papel de cada criança, coloca uma quantidade pequena de tintas de várias cores e cada aluno vai assoprar e verificar que a tinta se espalhou no papel formando um desenho abstrato. O deslocamento da tinta no papel é decorrente do ar que sai da boca de cada um explica a professora. Terminada a atividade é hora do intervalo da professora, as crianças vão para o parquinho com a professora de apoio e outra professora de outra sala.

As crianças brincam livremente no parquinho e na área gramada na frente do CMEI. Elas estão bem vibrantes, exploram todo o espaço. Brincam no brinquedo do parquinho, escorregam na grama com um papelão, correm, sobem a escada que está na entrada da escola. O Márcio participa de todas as brincadeiras que são organizadas pelas crianças, as professoras apenas as acompanham bem atentas cada uma se localiza de um lado, o que faz terem visão onde estão todas as crianças. O Márcio interage com as meninas e com os meninos, participando de diversas brincadeiras, não se restringindo a um grupo ou uma criança em particular.

Um menino está brincando com uma caixa amarela cheia de bolinhas coloridas (daquelas que encontramos nas piscinas de bolinhas), esse

brinquedo chama a atenção do Márcio que tenta tomá-la do amigo que não entrega para ele e sai correndo com a caixa na mão e o Márcio corre atrás para tirá-la e tomar posse dela. A professora de apoio acompanha a disputa de longe, não interfere na situação.

O amigo cria uma estratégia, ele começa a jogar algumas bolas para longe, então o Márcio corre para buscá-las e devolver na caixa amarela, o jogo foi estabelecido por eles de maneira que ambos passaram a brincar com o mesmo objeto de desejo. Outras crianças se interessam pela brincadeira criada pelos dois e se integram ao grupo. A partir dessa situação de jogo estabelecida entre os dois e incorporada por outras crianças novas situações de brincadeiras entre eles são ampliadas. Agora o amigo sobe no brinquedo com a caixa e chama o Márcio que sobe atrás. Eles vão soltando as bolas pelo escorregador que rola até a grama, outras crianças pegam as bolas e entregam para eles. O menino entrega a caixa amarela para o Márcio, compreendo que é um momento de confiança, em que ele passa para o Márcio aquilo de mais especial e divertido do momento. O Márcio desce do brinquedo e corre com a caixa, depois um grupo de meninas se junta a ele para brincar, eles brincam.

O Márcio deixa a caixa com as meninas e vai brincar na escada com outras crianças. Terminado o tempo no parquinho as crianças vão para o banheiro lavar as mãos, ir para a sala e se preparar para o jantar.

#### **OBSERVAÇÃO 14 - CMEI ALGODÃO-DOCE (12-09-2016)**

Cheguei a turma do Infantil 4 às oito horas e vinte minutos e a professora de educação física já estava em sala, me dirijo para me acomodar ao lado da mesa do Paulo, ele está sentado e a professora “hora extra” está ao seu lado, as crianças estavam nas mesas e aparentavam muito entusiasmo. A professora de educação física me informa que hoje ela irá trabalhar com as crianças noções de equilíbrio e lateralidade usando um circuito.

Ainda em sala de aula a professora explica para os alunos o que eles irão aprender hoje, para isso ela pede para que uma das crianças venha perto dela e então mostra o lado esquerdo e o direito no corpo dele. Continua:

-Se o amigo fosse repartido no meio teria dois lados, um lado é o esquerdo e o outro é o direito, então podemos bater palmas, chutar uma bola, escrever.

A professora propõe cantar uma música e todas as crianças gostam e participam.

-“Mão direita na frente, mão direita atrás, mexendo sem parar, assim é bom demais...” a música continua nomeando as partes do corpo, uma vez com o lado direito e a outra com o lado esquerdo. As crianças levantam e participam da música dançando e cantando. O Paulo permanece no seu lugar, então a professora “hora extra” o leva até o grupo de crianças e o incentiva a dançar, ele começa a dançar com a turma.

O Paulo estava sentado na mesa, mas hoje não estava desenhando, ele olha meu caderno, aponta e pede o papel. Converso com sua professora “hora extra”, ela me explica que está tentando fazer com que o Paulo interaja mais com a turma e o fato dele querer só desenhar dificulta que ele participe das atividades com a sala, por isso ele não estava desenhando.

A professora de educação física continua cantando com as crianças e quando acaba diz:

-Vou fechar os olhos e quando eu abrir quero que todos estejam sentados.

As crianças gostam do modo como a professora conduziu o pedido e rapidamente sentam nos seus lugares, quando ela tira as mãos da frente dos olhos todos estão sentados. A professora avisa as crianças que vai verificar se o pátio já foi lavado e se está seco para eles irem para lá (toda segunda-feira pela manhã o pátio e os corredores do CMEI são lavados, o que dificulta o uso do pátio para a aula de educação física no primeiro horário).

A professora “hora extra” continua cantando com as crianças até a professora voltar. A sala do Infantil 4 fica bem próxima do pátio coberto, assim sendo rapidamente a professora está de volta e avisa que irão lavar o pátio, portanto ela irá iniciar com atividades na sala de aula.

A professora afasta as mesas para que libere espaço para as crianças que rapidamente se sentam no chão, o Paulo senta no colo da professora “hora extra”. As crianças estão bem interessadas na aula e atendem as solicitações da professora de educação física.

A professora começa a montar no chão uma amarelinha de EVA, algumas crianças participam na organização encaixando as peças da amarelinha. Depois de montada a professora de educação física convida o Paulo para ser o primeiro a participar e expõe que todos irão pular um de cada vez. Ela vai explicando os passos para o Paulo que vai realizando os movimentos, não com precisão, mas com interesse e ajuda e incentivo da professora. As crianças sentam espontaneamente ao redor do jogo para observar cada amigo. Quando o Paulo termina de pular retorna para sua cadeira (lembro que nessa turma todos os lugares são assinalados com os nomes das crianças).

Paulo não volta a sentar com as crianças, ele pega a mão da professora “hora extra” e vai até a porta da sala demonstrando seu interesse em sair da sala, então ela mostra que está tudo molhado, os corredores e o pátio, por isso eles não podem sair agora. Então ele quer desenhar, pede o papel, mas não é dado para ele e a professora incentiva sua participação na brincadeira com as outras crianças, então ele pergunta para mim:

-Está lavando o corredor?

Ele dá uma olhada pela janela e vai andar pela sala. Uma menina que em outro dia ficou ao seu lado observando ele desenhar começou a empurrá-lo para que ele fosse se sentar, então a professora de educação física intervém e o leva para pular amarelinha.

A professora “hora extra” me fala que ele está habituado a ficar desenhando, que é uma rotina, mas é importante sua participação com o grupo e se ele ficar desenhando o tempo todo mais difícil será para ele interagir com o grupo.

A professora de educação física desmonta a amarelinha e pede para as crianças sentarem em círculo. O Paulo estava sentado em cima da mesa olhando para fora da sala, então a professora vai buscá-lo para ele sentar com todos. Eles cantam várias músicas infantis. O Paulo levanta várias vezes para beber água na sua garrafinha que fica em cima do balcão junto com as das outras crianças.

A professora inicia a brincadeira do “mestre mandou” usando a frase:

-O “mestre mandou” colocar a mão na cabeça.

Aí ela vai substituindo a parte do corpo cabeça por outras como: joelho, tornozelo, boca, axila...

O Paulo levanta e vai tomar água mais uma vez.

Novamente a professora de educação física vai verificar se o pátio já está enxuto, as crianças ficam alvoroçadas e todas levantam. Liberado o espaço a professora de educação física os conduz cantando músicas. Chegando à área coberta, as crianças se sentam enquanto o circuito é montado.

Para montar o circuito é usado um minhocão, corda, cadeira infantil, arco, rampa de espuma e colchonete de espuma. A professora de educação física explica para os alunos como deverá ser feito cada estação do circuito e que cada criança deve passar uma de cada vez pelas estações.

- Andar por cima da corda que está esticada no chão;
- Passar por baixo da cadeira;
- Pular sobre os arcos;
- Passar dentro do minhocão;
- Subir a rampa engatinhando;
- Rolar no colchonete;
- Pular a corda.

Todas as crianças estão envolvidas na atividade, eles cumprem cada estação e reiniciam. O Paulo participa ativamente, passando por todas as estações do circuito e voltando para o começo. A participação foi geral.

Neste pátio estão dispostos um pula-pula, um trem em forma de túnel e uma cesta de basquete que não foram incluídos no circuito.

A professora de educação física pede para as crianças sentarem e calçarem os sapatos (quem tirou), enquanto ela recolhe os materiais usados no circuito e vai buscar outro brinquedo, o “tapete da lateralidade”, que foi confeccionado por ela. É um tapete individual em que nele está colado molde de pé, mão, joelho e cotovelo. Em cada tapete tem quatro sugestões dessas partes do corpo em que a criança deverá dispor a parte do seu corpo que é pedida no tapete.

Cada criança recebe um “tapete da lateralidade”, a maioria consegue fazer o que está pedido e aí eles trocam entre si espontaneamente os tapetes, depois eles começam a correr, a subir no pula-pula... O Paulo corre com o seu tapete na mão e sorri.

Para finalizar a aula as crianças sentam em círculo e a brincadeira de volta a calma chama-se “pato, pato, ganso”. Uma criança corre por fora do círculo e vai falando pato, quando ela diz ganso a criança que ela tocou com a mão a sua cabeça deverá correr atrás dela e tentar sentar no seu lugar.

Terminada a aula as crianças vão para a sala.

Perguntei para a professora de educação física se os conteúdos e as atividades que são desenvolvidas com os alunos são planejadas pelo núcleo de educação, ela responde que são sugeridas no planejamento, mas é ela quem organiza a aula.

Hoje a professora regente está em hora atividade. Fui levar o roteiro da entrevista para ela preencher e conversar um pouquinho com ela. Ela me disse que está sentido o Paulo mais distante depois da presença da professora “hora extra”. Disse-me que ele não olha mais para ela e que tem interagido menos com ela e com a turma. Agora o Paulo quando quer alguma coisa, não demanda mais por ela, pois se relaciona mais com a professora “hora extra”.

### **OBSERVAÇÃO 15 - CMEI AQUARELA (14-09-2016)**

Cheguei a escola às oito horas e vinte minutos, as crianças do Infantil 5 já estavam em sala. O Márcio estava sentado na sua mesa (nesta turma somente o nome do Márcio é assinalado na mesa, em letra caixa alta impresso em um papel branco com letras pretas, também as letras do alfabeto, os números e sua foto ficam fixados com um papel contacto no seu lugar) com mais quatro crianças e a professora “hora extra”.

O Márcio está brincando na mesa com cinco dinossauros (este brinquedo foi doação para o CMEI), também disposto na mesa tem um dominó de números que a professora “hora extra” me falou que é para trabalhar com ele. O interesse do Márcio está voltado só para os dinossauros, enquanto que as outras crianças que estão sentadas na mesma mesa que ele disputam o dominó para brincar e a professora “hora extra” lhes fala que aquele brinquedo é do Márcio que não pode perder nenhuma peça e que ele já perguntou pelo número quatro que não tinha achado quando foi fazer a seqüência dos números e das figuras.

O amigo do lado direito do Márcio, que brinca com uma caixa de madeira de um jogo de dominó fingindo ser um teatro, sinaliza querer brincar com ele, por um tempo curto eles interagem, mas logo o Márcio levanta da mesa com todos os dinossauros na mão e começa a andar pela sala.

Nas demais mesas as crianças estão brincando com pecinhas de lego livremente. Depois de distribuir uma quantidade do brinquedo de encaixe para cada criança a professora regente se ausenta da sala (é seu horário de intervalo) e a professora “hora extra” é quem fica responsável pela sala. As crianças se agitam, começam a conversar e andar. O Márcio continua caminhando e para por alguns instantes em algumas mesas.

A professora “hora extra” esclarece que as atividades pedagógicas só começam depois do intervalo das professoras, enquanto isso as crianças podem ficar brincando. O Márcio continua movimentando-se pela sala, com três dinossauros na mão esquerda e dois na mão direita, algumas vezes ele se aproxima de algum colega e mexe com ele (gesto de querer brincar?) passando a mão na cabeça, ficando bem pertinho e às vezes empurrando.

A professora regente retorna a sala de aula e a professora “hora extra” vai para o seu intervalo. É distribuído o calendário individual para os alunos desenharem no dia de hoje como está o tempo (fazer o desenho de um sol). O Márcio ainda está em pé, conseqüentemente não recebe sua folha do calendário.

Uma menina (durante o questionário aplicado com essa menina ela diz que gosta do Márcio porque ele dá beijinho e abraço, mas bate) que está sentada na mesma mesa que o Márcio começa a brincar com ele, eles correm, riem e se abraçam.

Terminada a tarefa do calendário a professora regente recolhe as folhas e afasta algumas mesas para liberar um espaço no centro da sala e pede para as crianças sentarem em círculo. A professora regente senta em uma cadeira no círculo com a turma e começa a contar uma história adaptada dos três porquinhos, algumas crianças tentam corrigi-la a medida que ela vai narrando o conto, então a professora regente explica que uma história pode ser contada de várias maneiras e que essa é um pouco diferente e é para eles prestarem atenção pois terão uma tarefa sobre a história.

O Márcio não senta no círculo junto com a turma e continua caminhando, entra no círculo, mexe com as crianças, sai do círculo, passa a mão no cabelo dos alunos..., a professora regente chama a atenção dele e pede para ele sentar com os amigos, ele então senta no meio da roda, mas fica alheio ao que se passa. Quando o Márcio senta, pois até o momento não tinha parado, a professora regente diz:

-O Márcio está de parabéns!

Todas as crianças batem palmas. Nessa situação a professora regente continua:

-O Márcio vai contar a história comigo, vem sentar no meu colo.

Ele senta no colo da professora regente e ela conta a história até o final e todos prestam bastante atenção.

Terminada a narrativa os alunos retornam a seus lugares e é distribuído uma atividade sobre a história. O Márcio recupera os dinossauros e volta a andar pela sala. A professora “hora extra” já está na sala e o conduz até seu lugar aonde ela vai mediando sua tarefa ao mesmo tempo que vai negociando a posse dos dinossauros.

Outra amiga (ela, durante a sua entrevista, falou espontaneamente que gosta do Márcio), que está sentada hoje na mesma mesa que o Márcio, vai buscar o estojo dele, o qual ele não tinha ido pegá-lo conforme pedido da professora regente.

A professora regente avisa que a tarefa que eles estão fazendo é como a provinha que irão fazer, portanto é para caprichar. A professora “hora extra” reforça dizendo que é para as crianças prestarem atenção na atividade porque ela é como a prova que irão fazer dia vinte e dois.

O Márcio não quer realizar a tarefa, a professora “hora extra” tenta acordar com ele os dinossauros, ela os guarda e mesmo assim ele recusa responder a tarefa e levanta da mesa e começa a engatinhar pela sala. Chega perto de mim engatinhando e diz ser uma onça. À medida que as crianças vão terminando a atividade começam a brincar com o colega ao lado e andam um pouco pela sala.

A brincadeira de engatinhar imitando uma onça ou um dinossauro permanece sendo a ocupação do Márcio que numa determinada altura se junta a ele para brincar de animais um amigo. Depois ele pega uma bolinha e vai passando entre as mesas e começa a bater com ela na cabeça das crianças, elas não se importam com o comportamento dele.

Os dinossauros que ficaram na mesa quando o Márcio tinha levantado porque não quis fazer a tarefa agora estão com as crianças que brinca com eles. Ele tenta retomá-los, mas a professora “hora extra” intervém e explica que agora os colegas estão brincando e que ele não pode tomar deles, ele aceita o argumenta e volta a caminhar pela sala.

A professora regente abre embalagens novas de massinhas e distribui entre as crianças que brincam com elas nas mesas. O Márcio sai da sala e a professora “hora extra” vai atrás dele, quando voltam ele bebe água e recebe massinha para brincar, com a massa de modelar na mão ele continua a caminhar pela sala.

As crianças começam a se preparar para o jantar. O Márcio sai antes com a professora “hora extra”, eles vão para o refeitório do Infantil 1. Lá ele faz a sua refeição que a mãe manda de casa. A professora “hora extra” me diz que ele almoçava junto com as outras crianças e tomava o iogurte no refeitório do Infantil 1, mas ficou melhor fazer toda a refeição em um lugar só. A professora “hora extra” é muito atenciosa no trato da sua alimentação.

### **OBSERVAÇÃO 16 - CMEI AQUARELA (20-09-2016)**

Quando cheguei ao CMEI às sete horas e trinta minutos a diretora recepcionava as famílias na entrada da escola. Fui até o refeitório onde as crianças são acolhidas, lá elas podem se sentar no lugar que escolherem não sendo necessário ficarem juntas com os colegas da sua sala, assim, disse a cozinheira: “eles podem interagir mais”. As funcionárias do refeitório servem as crianças com a ajuda da “cuidadora”. O ambiente é tranquilo, algumas crianças que não tomam o “café da manhã” (hoje é bolo de fubá e leite) ficam conversando sentadas nas mesas. No refeitório não tem televisão.

O Márcio faz sua primeira refeição do dia em sua casa. Não o vi chegando, o encontrei no pátio da escola com um sorriso no rosto e passeando por lá, a professora “hora extra” o deixa bem a vontade, ele vai para a sua sala enquanto a turma do Infantil 5 permanece no refeitório e eu o acompanha. Chegando na sala vejo o Márcio de joelhos em cima da mesa apontando para a lâmpada que está “piscando” e diz:

-Está ligado!

Proponho que ele desça da mesa e venha até o interruptor de luz verificar se ele desligar a lâmpada para de “piscar”, então ele desce da mesa e vem até a porta onde o interruptor encontra-se ao lado e apaga a luz. Resolvido, ele volta para o pátio e encontra a sua professora “hora extra”.

Tinha combinado com a professora de educação física em acompanhar a aula hoje que seria no primeiro horário, porém devido a ausência de uma professora ela trocou o horário da aula do Infantil 5 para às nove horas e trinta minutos por precisar substituir a outra professora.

O Infantil 5 vem para a sala acompanhado da professora responsável por substituir os horários em que as professoras regentes ou as educadoras da manhã estão em hora atividade. Pergunto se ela dá seqüência com as atividades desenvolvidas na sala, ela me explica que trabalha com projetos (filmes, desenhos, pinturas, contação de histórias, “arte”...) que estão ligados com o assunto que as turmas estão estudando.

A professora irá passar para as crianças o filme “Tainá – Uma Aventura na Amazônia”, que é a história de uma menina índia órfã que mora com seu avô e salva um macaquinho de um traficante e protege a natureza. O objetivo da projeção desse filme é retratar a natureza e seus componentes.

As crianças levam suas cadeiras para frente da tela, o Márcio está sentado na mesa próxima da TV com um livro, mas atento ao filme como todas as crianças. Na cena passa um avião e ele diz:

-É um avião!

Toca uma sirene, é hora do intervalo da professora.

Depois de um tempo as crianças demonstram-se inquietas, o Márcio levanta do seu lugar e fica em pé na frente da tela e depois volta para onde estava. Eles começam a conversar um com o outro e pedir para ir ao banheiro, Márcio se levanta e começa a caminhar pela sala.

Sou surpreendida por Márcio que chega sem eu perceber e me fala baixinho:

-Oi, fofinho!

Seguidamente recebo um abraço. Ele continua a andar pela sala e depois de um período retorna e senta-se no meu colo encostando sua cabeça no meu ombro.

Os alunos estão agitados, o filme já não desperta interesse neles, é quando começam a pedir para ir ao banheiro ou levantar para beber água. Para tentar mantê-los “comportados” a professora “hora extra” usa a estratégia de anotar o nome no quadro daqueles que não estão “prestando atenção” para que a professora substituta veja.

Toca a sirene novamente. A professora substituta retorna para sala e a professora “hora extra” sai para o seu intervalo, eu a acompanho. No refeitório encontro a professora regente do Infantil 5 e começamos a conversar.

Nossa conversa inicia com dúvidas do questionário da pesquisa, em seguida ela fala da hora atividade e dos cursos e por último sobre o Márcio. Ela se justifica que não está em sala de aula porque está em hora atividade, que é realizada toda semana pelas professoras, só na semana que elas têm curso na prefeitura que não fazem hora atividade. A professora regente não concorda que na semana do curso (que é realizado fora da escola) elas não tenham hora atividade na escola porque é como se fossem punidas por terem que estar no curso. Na semana do curso elas têm que organizar o planejamento em casa. Ela reconhece que a direção do seu CMEI procura fazer o que pode para atender as necessidades das professoras e que entende que tem pouco funcionário por isso essa é uma forma de contornar o desfalque de professor na escola.

Quanto ao Márcio, a professora regente faz uma reflexão de como ele era logo que entrou na escola. No princípio, diz a professora regente, o Márcio só ficava andando e correndo pela sala de aula e os colegas queriam fazer o mesmo, não entendiam o porquê dele se comportar assim. Fomos conversando com a turma, aí eles foram entendendo que o Márcio é “especial”, e agora quando ele fica andando pela sala eles já não ficam querendo fazer o mesmo.

A sirene soa e voltamos para o Infantil 5. As crianças estavam “comportadas” assistindo o vídeo, o Márcio perdeu o encanto pelo filme e está se locomovendo entre as cadeiras, certo momento senta no colo de uma amiga que está bem em frente da TV, depois vai para o final das cadeiras e a professora “hora extra” o acompanha e ele senta no seu colo, levanta novamente e vai sentar-se na sua mesa, ele está impaciente.

Quando o filme acaba todos levantam pegam sua garrafinha de água e com a professora substituta vão ao bebedouro no pátio enche-la, em seguida irão participar de uma atividade no refeitório com uma turma do curso de fonoaudiologia de uma faculdade privada da cidade. A atividade foi organizada por turma, então voltamos com o Infantil 5 para sala e o Infantil 4 fica para participar. O Márcio dirige-se para a turma do Infantil 3 enquanto seus colegas vão para sala com a professora de educação física. As crianças do Infantil 3

estão assistindo a fita do “Patati-Patatá”, ele senta no chão e fica por um bom tempo atento as músicas, a professora “hora extra” o acompanha permitindo que ele fique lá.

Quando regressamos para a sua sala, os alunos estavam assistindo um vídeo com músicas sobre cor, formas e números. São imagens coloridas que chamam a atenção do Márcio que vai se sentar perto da tela. A professora de educação física retorna para o refeitório com a turma quando são chamados para participarem da atividade organizada pelos alunos do curso de fonoaudiologia. . O Márcio escapa do grupo e vai até a turma do Infantil 4 e pega um brinquedo de dinossauro que está no armário, a professora “hora extra” vai a seu encontro e o traz de volta para o refeitório.

No refeitório, o Márcio senta-se à mesa com os colegas, seguidamente levanta e vai para o pátio, a professora “hora extra” e a professora de apoio da outra sala vão buscá-lo, mas ele não quer ficar ali, diante dessa situação a professora de apoio do outro Infantil 5 responsável por uma menina com autismo (ela não veio hoje para a escola) resolve sentar com ele no colo e mediar a brincadeira.

A atividade proposta é um bingo sonoro. Cada criança recebe uma cartela com três figuras diferentes e círculos de EVA para irem marcando as figuras que forem sendo “cantadas”. Os alunos de fonoaudiologia, com o auxílio de um laptop exibem sons como a buzina de um carro, a campainha de um telefone, uma cantora de ópera, o mugido de uma vaca, o tic-tac do relógio... As crianças deverão relacionar o som com um dos três desenhos da cartela, caso sua cartela possuir a figura correlata ela irá marcá-la com o círculo de EVA. A turma do Infantil 5 apreciou a atividade e a participação foi plena.

A professora de apoio do outro Infantil 5 acompanhou o Márcio durante todo o jogo, apoiando-o e incentivando a sua participação e concentração (ele ficou sentado no colo da professora de apoio junto com as outras crianças no banco da mesa do refeitório). Ele reconheceu todos os sons e reproduzia alguns deles, na sua mão ele continuava segurando o dinossauro de brinquedo.

O som do trovão foi o último a ser tocado. Os alunos de fonoaudiologia entregam para as educadoras de cada sala pirulitos e desenhos para as crianças pintarem. Cada turma vai para a sua sala. O Márcio passa por mim e encosta a sua cabeça na minha mão e a professora de apoio diz:

-Ele é carinhoso! Ele gosta de você!

### **OBSERVAÇÃO 17 - CMEI AQUARELA (22-09-2016)**

Cheguei ao CMEI às treze horas e trinta minutos. As crianças faziam sua refeição no refeitório. O Márcio lanchava no refeitório do Infantil 1 acompanhado pela professora de apoio.

Hoje será realizado uma avaliação com as crianças do Infantil 5 de todos os CMEIs do município. Neste dia cada escola recebe uma pessoa do núcleo de educação do município que juntamente com a professora de cada sala do Infantil 5 ficarão responsáveis pela aplicação da avaliação.

Antes dos alunos entrarem na sala foram ao banheiro e anterior ao início da “prova” beberam água. Antecipadamente a presença da pessoa do núcleo na sala do Infantil 5 (turma do Márcio) responsável pela avaliação, a educadora explica para as crianças como será a avaliação e como elas devem se comportar durante o período em que estiverem realizando o teste. Relato algumas falas da educadora:

-Não podem sair do lugar;

-Não podem conversar com o amigo do lado;

-Não pode copiar as respostas do amigo do lado;

-Não pode brigar com o amigo;

-Irão fazer a prova sozinhos, sem ajuda;

-É uma atividade igual às outras que vocês já fizeram não se preocupem, não tem nada diferente do que vocês sabem.

-Eu vou ler cada pergunta e vocês vão responder;

-Só vou passar para a outra pergunta depois que todos tiverem respondido a que estão fazendo;

-A moça da SEDUC vai estar aqui;

Uma menina aponta para mim e pergunta:

-Professora, ela é da SEDUC?

A educadora responde que não, que sou a Elis que sempre está aqui conosco. Diz:

-Se a nota da nossa sala for boa todos vão ficar contentes, eu, a diretora, a Lúcia, os pais de vocês...

Um menino fala:

-Acho que eu vou tirar zero!

A educadora se dirige a criança e com calma argumenta que ele não vai tirar zero porque tudo o que terá na “prova” eles viram em sala de aula, não tem nada que eles não saibam.

O Márcio está sentado na sua mesa com a professora de apoio que irá mediar sua avaliação, então ela avisa que irá guardar os brinquedos e os materiais que estão na sua mesa porque todas as crianças da sala irão fazer uma “prova” e ele também.

A funcionária da SEDUC entra na sala acompanhada da supervisora educacional do CMEI com as avaliações. A supervisora educacional conversa com a turma cumprimentando e apresenta quem a acompanha e explica o porquê de ela estar ali hoje.

A educadora distribui a “prova” para cada aluno e em voz alta lê o enunciado da primeira página e só depois distribui o lápis e a borracha para cada criança:

Prefeitura do Município de (...)  
Secretaria de Educação  
Diretoria de Ensino  
Gerência da Educação Infantil

Avaliação de Língua Portuguesa e Matemática  
Infantil 5  
2016

Aluno:  
Idade:

Turma:

Enquanto isso a professora de apoio do Márcio já estava com a avaliação em mãos e foi mediando para que ele completasse o que se pedia: aluno, turma e idade.

A educadora reforça o havia dito no começo:

-Não é para olhar o do amigo. Cada um faz o seu.

Ela vai passando em cada mesa para verificar se todos terminaram antes de abrir a “prova”. A pessoa responsável da SEDUC acompanha essa turma do Infantil 5 e a outra turma simultaneamente, ficando um pouco lá e um pouco aqui.

1- Faça seu autorretrato:

Escreva o seu nome:

A professora de apoio do Márcio iniciou sua prova antes das outras crianças, visto que é uma prova mediada e requer atenção especial. Para fazerr seu autorretrato a professora de apoio vai perguntando quais são as partes do corpo e pedindo para ele desenhar. O nome ele escreve com mais facilidade que o da capa da avaliação.

2-Mariana faz uma festa de aniversário para comemorar os seus quatro anos.

Circule o numeral que representa a idade de Mariana.

8	5	1
2	7	
6	3	4
	9	

O Márcio não quer responder, ele para beijar e abraçar a professora de apoio. Ela vai escrevendo em um pequeno quadro os números e vai perguntando quais são, ele responde, depois circula no teste o número quatro e o um.

A professora de apoio preocupada com o desempenho do Márcio vai conversar com senhora da SEDUC para explicar como ela está procedendo no encaminhamento da prova do Márcio, diz que ele reconhece os números, mas da forma posta é difícil para ele. A responsável da SEDUC diz para a professora de apoio que é para ela escrever na avaliação do Márcio que é aluno de inclusão, percebo que mesmo assim a professora de apoio fica incomodada e insastifeita, me diz que a “prova” deveria ser adaptada as necessidades do Márcio.

3-Para decorar a festa de Mariana sua mãe usou dois tipos de bexigas.

Observe o quadro abaixo e complete a série.

♥ • ♥ (coração, balão, coração)

A professora de apoio mostra para o Márcio apontando as figuras balão, coração, balão... ele completa desenhando o que parece ser um balão e um coração.

4-Durante a festa de Mariana as crianças se divertiram brincando de roda.

(desenho de umas crianças brincando de roda)

Circule a figura geométrica que lembra o formato da brincadeira.

(quadrado)

(círculo)

(retângulo)

(triângulo)

O Márcio se distrai com facilidade, o seu interesse pela avaliação é quase nula, seu foco é com o que está acontecendo fora de sala que ele olha pela janela. A professora de apoio tenta fazer com que ele responda as questões.

5-Na festa de Mariana tinham vários convidados.

(desenho de cinco crianças ao redor de um bolo com quatro velas)

Registre com numeral a quantidade de pessoas que aparecem na figura.

Nessa altura o Márcio já perdeu o foco, levanta várias vezes da cadeira, quer pegar os brinquedos.

6-Mariana ganhou vários brinquedos e o que ela mais gostou foi uma boneca

(desenho de uma boneca)

Circule a figura que começa com o mesmo som de boneca.

(desenho de um vestido)

(desenho de um óculos)

(desenho de um boné)

A professora de apoio me diz que as perguntas vão ficando mais difíceis para o Márcio porque estão abstratas para ele. Ele circula todas as figuras, a professora de apoio ressalta que ele entendeu só o que é circular.

7-Na festa de Mariana as crianças jogaram um bingo de letras. Marque com X em sua cartela as letras sorteadas.

(professora ditar as letras C, F, P, U)

L U A M F

V I C X D

B J N P H

Este quesito será feito com o Márcio juntamente com as outras crianças, quando a educadora estiver “cantando” as letras.

8-No final da festa os convidados fizeram fila para receber uma lembrancinha entregue por Mariana.

Circule na figura abaixo, a última criança da fila.

(uma figura com cinco crianças uma do lado da outra)

O Márcio circula todas as crianças juntas. A professora de apoio me diz que vai aceitar a resposta que ele deu e que como no desenho das crianças elas estão muito próximas ficou difícil para ele, além do mais elas estão praticamente viradas para frente o que pode sugerir que o começo da fila pode ser tanto de um lado como do outro.

9-Observe o presente que Mariana ganhou de seu pai.

(desenho de um sapato)

Escreva o nome do presente que ela ganhou

---

A professora de apoio do Márcio mostra a figura do sapato para ele e pergunta o que é. Ele responde:

-Sapato

-Então, agora você vai escrever sapato aqui na linha (professora de apoio).

Ele desenha dois círculos e diz sapato. Sua professora de apoio diz que ele desenhou o sapato no lugar de escrever o nome sapato. O Márcio coloca a sua mão na boca da professora de apoio e escreve no final da avaliação:

MÁRCIO (escreve seu verdadeiro nome) e diz:

-Consegui!

Ele levanta e rapidamente vai buscar em uma caixa que está próxima da sua mesa uns adesivos de peixes e outras coisas que estão juntas. Nesse momento a educadora começa a ler a questão do bingo e a professora de apoio retoma com ele para que possa responder.

-Já chega! (diz Márcio que faz cara de bravo).

-Já chega! (repete).

Letra C (canta a educadora)

O Márcio circula o F. A professora de apoio explica, C de casa.

Letra P (canta a professora)

O Márcio circula o C e depois o U

Letra U (canta a educadora)

O Márcio já tinha circulado.

A professora de apoio conversa comigo que seria melhor para ele um bingo com menor quantidade de letras e que elas fossem maiores. O Márcio termina a avaliação antes que a sua turma e já levanta do seu lugar e começa a caminhar pela sala, a professora de apoio escreve na capa da “prova” que essa foi mediada e que o aluno é autista em seguida a entrega a supervisora da SEDUC e explica ponto por ponto as dificuldades que ele encontrou no

percurso da avaliação e como ela o auxiliou nas respostas de cada item e também esclarece o porquê de cada resposta dele.

Enquanto a turma do Infantil 5 termina o teste fomos com o Márcio para o parquinho (da janela da sala pode-se vê o parquinho), nesse momento a professora de apoio lamenta pela “prova” não ter sido adaptada para as necessidades do Márcio, relata que ele reconhece os numerais e quase a totalidade das letras, mas tem que ser perguntado separado, dentro daquele contexto proposto ficou difícil para ele. Percebo a preocupação da professora de apoio com o fato dela achar que ele poderia ter se saído melhor e também do teste ser uma maneira de se está avaliando o trabalho que elas (as professoras, as educadoras e as professoras de apoio) desenvolvem em sala de aula com os alunos e o cumprimento dos conteúdos.

Quando o Infantil 5 termina vêm para o parquinho enquanto a educadora faz seu intervalo, as crianças estão eufóricas. Elas brincam de correr, de pega-pega, de escorregar..., as crianças interagem com o Márcio, ele participa das brincadeiras propostas entre eles, observo que ele brinca com várias crianças, não apenas com algumas. Diferente da sala de aula as crianças incluem o Márcio nas atividades, talvez porque no parquinho como estão mais livres tem a oportunidade de se organizarem com pouca interferência do professor (este fica observando para ajudar a resolver possíveis conflitos, participa de algumas brincadeiras quando solicitado ou necessário), enquanto que em sala de aula o professor ou o educador tem a preocupação de “cumprir” o conteúdo do planejamento que é bimestral( nesse bimestre o planejamento possui mais de oitenta páginas) sobrando pouco tempo para atividades como o brincar livremente (com bonecas, carrinhos, encaixe...).

Nesse CMEI, a educadora procura incorporar ao planejamento atividades mais lúdicas, o que permite que as crianças se envolvam mais nos conteúdos e conseqüentemente ocorre um entrosamento do Márcio com os colegas nesses momentos, também observei que utilizam mais o parquinho.

Converso com a educadora quando ela regressa do seu intervalo, ela achou que as crianças foram bem na avaliação e que, em sua opinião, quando forem corrigir as “provas” eles não devem levar em consideração os testes dos alunos da “inclusão” visto que eles estão observando o desempenho dos alunos e estes não seriam bem avaliados.

**OBSERVAÇÃO 18 - CMEI ALGODÃO DOCE (07-10-2016)**

Agora é 14:00 horas e os alunos do infantil 4 do CMEI Algodão Doce estão no refeitório. Nesse momento é a professora “hora atividade” que está responsável pela turma. Ao regressarem a sala de aula as crianças são encaminhadas ao banheiro e à medida que terminam sua higiene pessoal são auxiliadas para tirarem os casacos e guardarem nas suas mochilas. As mesas e cadeiras ainda estão encostadas na parede por ocasião da hora do sono.

Nesse momento as crianças estão bem à vontade na sala de aula, brincam de correr, conversam entre si, conversam comigo e procuram se distrair enquanto a professora termina de arrumá-las. O Paulo brinca com seus colegas. A professora organiza os alunos em duas filas, uma de meninas e outra de meninos para irem ao parquinho.

No parquinho as crianças brincam livremente, elas correm, escorregam, escalam, sobem a rampa e balançam. No início o Paulo brinca sozinho, ele sobe no brinquedo, escorrega, sobe pela rampa, passa pela ponte e depois decide ir balançar. Quando chega aos balanços eles estão ocupados por outras crianças, a menina de um dos dois balanços cede seu lugar para o Paulo. Ele começa a balançar e a menina o ajuda lhe empurrando para frente e para trás. Depois ela pede para balançar e o Paulo sai do balanço para que a amiga possa brincar, aí ele começa a chorar e leva as mãos nos olhos é quando a professora se aproxima do Paulo e lhe explica de maneira pacientemente que agora é a vez da amiga, mas que depois dela ele pode brincar novamente no balanço.

Paulo resolve subir no brinquedo e quando é a sua vez no balanço a professora o chama então ele escorrega e vai balançar, uma outra menina começa a balançá-lo e depois muda a amiga que o ajuda a balançar.

Outra turma chega ao parquinho para brincar. O Paulo continua brincando no balanço e as meninas que estavam com ele mudam de brincadeira. Agora a professora pede para ele deixar outro amigo balançar é quando ele retorna para o escorregador e agora sem choro.

Cantando, a professora chama a atenção da turma para retornarem à sala de aula. A professora “hora extra”, nesse momento, já está com as crianças.

A professora “hora extra” chega à turma do Paulo às 14:30 horas e sai às 16:30 horas. É ela quem acompanha o Paulo e o ajuda nas atividades da turma na parte da tarde e o incentiva a participar do cotidiano de sua sala de aula.

A professora “hora extra” me relata que ela anota como foi a tarde do Paulo o que ele fez e com quem ele brincou. Pergunto se ela teve algum treinamento antes de começar a acompanhá-lo, a resposta é não, mas completa dizendo que procura se informar e pesquisar sobre a questão.

A professora organiza uma brincadeira em que ela dispõe sobre a mesa alguns objetos escolhidos aleatoriamente, as crianças devem memorizá-los, depois elas fecham os olhos e é retirado um desses objetos, quando eles abrem os olhos devem descobrir qual é o objeto que foi removido. O Paulo participa ativamente da atividade e interage com a turma.

Em seguida, a brincadeira proposta é “duro-mole”. Quando a professora fala duro todos devem ficar imóveis e quando a professora fala mole todos podem se mover. Elas devem ficar atentas no que a professora diz, pois sai do jogo o que errar. O Paulo fica muito animado e participa até o final.

A próxima brincadeira é esconder um amigo fora da sala de aula enquanto as crianças estão viradas para o lado oposto da porta. Eles devem adivinhar qual amigo está faltando na sala de aula. O Paulo gosta do jogo e participa com entusiasmo.

Bola na lata é o próximo jogo. As crianças são divididas em duas filas, uma de meninas e outra de meninos, o Paulo fica no final da fila e parece estar mais deslocado. A professora “hora extra” o trás para frente e ele chuta a bola bem fraquinha e não derruba nenhuma lata, pareceu ficar desanimado e vai sentar-se à mesa. O jogo continua até que todos brinquem.

Encerrado o jogo bola na lata as mesas são organizadas na sala e é distribuído nas mesas jogos pedagógicos (blocos lógicos, uma bancadinha com formas geométricas e um martelinho, jogo com blocos de madeira para construção e o jogo do arquiteto). O Paulo se concentra bastante na construindo casinhas.