

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara – SP

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

MARIA DE JESUS CANO MIRANDA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE
PROFISSIONAIS E FAMILIARES SOBRE
INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA, EM MARINGÁ/BR E EM
GUADALAJARA/ES**

ARARAQUARA – SP

2011

MARIA DE JESUS CANO MIRANDA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE
PROFISSIONAIS E FAMILIARES SOBRE
INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA, EM MARINGÁ/BR E EM
GUADALAJARA/ES**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Araraquara como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar – Área de Concentração: Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Ácqua

Co-Orientador: Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero

ARARAQUARA – SP

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M672a Miranda, Maria de Jesus Cano
Educação Infantil: Percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências, em Maringá/Br e em Guadalajaran/Es / Maria de Jesus Cano Miranda. - Araraquara : [s.n.], 2010
478 f. : il. figs., tabs.

Orientadora : Prof. Dr^a. Maria Júlia Canazza Dall'Ácqua.

Co-Orientador : Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2011.

1. Educação inclusiva infantil. 2. Aprendizagem - desenvolvimento. 3. Abordagem histórico cultural. 4. Atuação de profissionais. 5. Relação família - escola. 6. Estudo comparativo.

MARIA DE JESUS CANO MIRANDA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS
E FAMILIARES SOBRE INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA,
EM MARINGÁ/BR E EM GUADALAJARA/ES**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Araraquara como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar – Área de Concentração: Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Ácqua

Co-Orientador: Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero

Aprovado em: 20/07/2011

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr. ^a . Maria Júlia Canazza Dall'Ácqua Unesp – Araraquara Orientadora	Prof.Dr. Eladio Sebastián Heredero UAH – Espanha Co Orientador
Prof. ^a Dr. ^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo Unesp – Araraquara Membro Titular	Prof. ^a Dr. ^a .Olga Maria Piazzentin Rolin Rodrigues Unesp – Bauru Membro Titular
Prof. ^a Dr. ^a Eucia Beatriz Lopes Petean USP – Ribeirão Preto Membro Titular	Prof. ^a Dr. ^a Regina Keiko Kato Miura Unesp – Marília Membro Titular
Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo Unesp – Araraquara Membro Suplente	Prof. ^a Dr. ^a Célia Regina Vitalino UEL – Paraná Membro Suplente
Eliana Marques Zanata Unesp – Bauru Membro Suplente	

ARARAQUARA – SP

2011

Dedico este trabalho a todos os participantes desta investigação, os membros das equipes técnico administrativas, profissionais que atendem as crianças e os pais/mães ou responsáveis por essas crianças, do contexto brasileiro e do contexto espanhol, os quais, com suas contribuições, cada qual a seu modo, fizeram com que este percurso se tornasse possível.

AGRADECIMENTOS

O princípio que fundamenta este trabalho defende que o homem é um ser histórico e social. Na interação com as pessoas de sua cultura se desenvolve, aprimora suas capacidades e estimula suas potencialidades. Portanto, é no social e no coletivo que o homem se humaniza. A realização deste estudo oportunizou situações em que se pode evidenciar essa premissa. Foram diferentes instituições e pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta para que o presente trabalho se concretizasse, colaborando também para a formação e capacitação profissional da pesquisadora. A todos, a sincera e imensa gratidão!

Das instituições e órgãos, pode-se mencionar:

Universidade Estadual de Maringá – UEM –, que por meio do Departamento de Teoria e Prática da Educação e da política de capacitação docente autorizou o afastamento da pesquisadora para pós-graduação.

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Unesp – *campus* de Araraquara – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela oportunidade de formação acadêmica.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – do curso de Farmácia da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Unesp – *campus* de Araraquara, pela análise do processo e autorização da pesquisa, bem como à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep – em Brasília, Ministério da Saúde, pela autorização da pesquisa em nível de cooperação internacional.

Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (Capes) – Ministério da Educação e Cultura – pelo financiamento desta investigação.

Programa de Pós-Graduação (PPG) da UEM, na pessoa de Antonio Marcos Alves de Sá e demais funcionários do setor pela colaboração, ajuda, orientações e acompanhamento do processo de PACD e do processo de seleção da bolsa da Capes.

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp – *campus* de Araraquara, pela organização, profissionalismo, apoio e orientações recebidas na tramitação dos diferentes processos.

Prefeitura Municipal de Maringá, por meio da Secretaria de Educação, autorizando a pesquisa nas escolas da rede de ensino do município.

Os 11 centros municipais de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Maringá, PR, que por meio de suas diretoras e equipes oportunizaram a viabilização da presente pesquisa junto aos profissionais e pais e responsáveis das crianças com deficiências inseridas nas salas de aula.

Universidad de Alcalá de Henares, na Espanha, por meio do *Departamento de Didáctica*, que aceitou a parceria para a realização da pesquisa na cidade de Guadalajara, disponibilizando um professor para co-orientar e acompanhar os trabalhos, Dr. Eládio Sebastián Heredero. Credenciou a pesquisadora para livre acesso à biblioteca nas condições de aluna regular da universidade, no período de permanência naquela cidade, bem como garantiu e disponibilizou espaço físico adequado e equipado com computador e demais recursos necessários para o bom andamento da investigação nas instituições escolares. Desde os funcionários, professores, inclusive a chefia do *Departamento de Didáctica*, não mediram esforços em colaborar, cooperar para o bom êxito do trabalho. Aos alunos da *Escuela de Magisterio* dessa universidade, pela disponibilidade em participar das aulas da disciplina de *Didáctica* ministradas pela pesquisadora sobre a temática da educação inclusiva e Educação Infantil do Brasil.

Secretaria de Educação de *Castilla La Mancha* e Delegação Provincial de Educação em Guadalajara (*Consejería de Educación y Ciencia de Castilla La Mancha y Delegación Provincial de Guadalajara*), Espanha, pela autorização de realização da pesquisa junto às escolas da rede pública dessa cidade.

Centro de Formação de Professores (CEP) da cidade de Guadalajara, por disponibilizar seus profissionais para informações a respeito do levantamento de alunos com deficiência inseridos nos Centros de Educação Infantil e Primária, além de ajudarem no esclarecimento de dúvidas quanto às questões relativas aos participantes da pesquisa das escolas do sistema de ensino da cidade. Oportunizou também a utilização da biblioteca e empréstimos de livros, assim como o uso das dependências para estudos, reuniões, elaboração de material e xerox dos instrumentos de pesquisa. Proporcionou, ainda, à pesquisadora, a oportunidade de participação em cursos de diferentes temas relacionados à educação, destinados aos professores da rede pública daquela cidade.

Os seis centros de Educação Infantil e Primária da cidade de Guadalajara, que por intermédio de seus diretores/as autorizaram a realização desta pesquisa

junto aos seus profissionais e aos pais e responsáveis das crianças com necessidades educativas especiais inseridas nas classes regulares.

Gratidão às pessoas desse percurso:

À amiga Gisele Aparecida Alencar, do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, primeira incentivadora para participar da seleção do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar na cidade de Araraquara, SP.

À amiga Regina de Jesus Chicarelli, do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, primeira leitora e crítica do esboço inicial do projeto desta pesquisa e companheira de todas as horas.

À amiga e companheira de jornada Aparecida Meire Cagliari, do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, pela solicitude em que ajudou a encaminhar o processo de afastamento para Pós-Graduação junto aos órgãos competentes na UEM.

À professora e amiga Janira Siqueira, que na condição de chefe do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, ajudou e colaborou na solução rápida de situações mais complexas desse processo.

Aos professores das diferentes disciplinas cursadas para a obtenção dos créditos exigidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, do ano de 2008, que contribuíram com discussões e referencial teórico para a formação da pesquisadora.

Aos colegas de turma do curso de doutorado de 2008, pela amizade e compartilhamento das reflexões em atividades, tarefas, trabalhos, equipes e as acaloradas discussões em sala de aula.

À querida amiga Fátima Francioli, companheira de viagem de Maringá à Araraquara. De ônibus ou de carro, os 500 quilômetros eram sempre mais leves de serem percorridos pelos conteúdos das conversas intermináveis...

Às queridas professoras de Línguas para a preparação da proficiência em Língua Italiana (Professoras Ceci de Maringá e Claudia de Araraquara), proficiência de Língua Espanhola para a seleção da Capes (professoras Maria Ângélica e Marisa de Maringá) e preparação em Língua Inglesa (Professora Raquel), a todas o reconhecimento e gratidão pela magia de ensinar muito em pouco tempo.

Aos 99 participantes desta pesquisa no contexto brasileiro, dos grupos de diretoras, supervisoras e orientadora, professoras de sala, professoras

atendentes, professoras auxiliares, auxiliares de creche, os alunos com deficiência inseridos em classes regulares e os pais e responsáveis dessas crianças, sem os quais este estudo não teria se concretizado.

Aos 103 participantes desta pesquisa do contexto espanhol, dos grupos de diretores/as, chefes/as de estudos, orientadoras, professoras tutoras, professoras de apoio, professoras de apoio em Pedagogia Terapêutica, Professores/as de Apoio em Audição e Linguagem, profissionais Auxiliar Técnico Educativo, professora Técnica em Serviços à Comunidade, professora de Apoio Itinerante, os alunos com necessidades educativas especiais inseridos nas classes regulares, e os pais e responsáveis dessas crianças; sem eles, esta pesquisa não teria sido realizada.

Às professoras Pilar Simon e Maria Carmen Adame de Guadalajara, Espanha, pela disponibilidade em ajudar a pesquisadora a reconstituir os dados da história da Educação Infantil da cidade de Guadalajara a partir de suas vivências como profissionais da rede pública de *Castilla La Mancha*, naquele país.

Às professoras membros da Banca de Qualificação, Dr^a. Olga Maria Piazzentin Rolin Rodrigues (Unesp de Bauru) e Dr^a. Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar), pelas relevantes contribuições.

Aos alunos do Projeto de Extensão da UEM denominado Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais, os quais foram sempre o motivo propulsor do interesse nessa temática de estudos.

Aos colegas do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq “Educação Especial: contextos de formação e práticas pedagógicas”, pela amizade e compreensão das ausências nas reuniões. Agradecimento em particular a Carlos Eduardo Cândido, membro do grupo de pesquisa que por sua atenção e amizade muito tem ajudado e apoiado a pesquisadora nos momentos de dificuldades.

À família Pedrazza (Barcelona), Senhor José e Dona Maria, em especial África, Alberto, Maria José, Paqui, Javi e Mercè, pela amizade e pelo interesse em proporcionar à pesquisadora maior oportunidade de conhecimento da realidade escolar na Espanha, viabilizando visitas em escolas de Educação Infantil nessa cidade, bem como indicando artigos e sites sobre o assunto.

À Marlene Curty, bibliotecária da UEM, responsável pela primeira correção das normas deste texto, pela forma profissional com que desempenhou essa tarefa.

À Ana Paula Meneses Alves, Cordenadora Geral da Biblioteca da Unesp em Araraquara, SP, e a Sandra Pedro Silva, bibliotecária da mesma instituição, responsáveis pela última revisão de normas deste trabalho, que de forma despreendida mostraram profissionalismo, competência e dedicação.

À Annie Rose dos Santos e sua equipe, do Laboratório de Tradução e Revisão do Departamento do Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) responsáveis pela revisão de Língua Portuguesa deste trabalho.

À Natalina de Oliveira Neves, pela dedicação, amizade e companheirismo.

Às pessoas da família, pai (*in memoriam*), pelo espírito batalhador em todos os empreendimentos da vida. Mãe, pela capacidade de compreensão e apoio nos momentos mais difíceis. Aos filhos queridos, Márcio, Thais, Marcos, bem como às noras e genro, Patrícia, Mercè e Manuel que formaram uma verdadeira equipe de trabalho, não medindo esforços para ajudar, apoiar, seja na tradução de textos para o espanhol, para o inglês, ou na elaboração de gráficos, tabelas, quadros estatísticos e outros serviços que foram surgindo no decorrer desta caminhada. Ao amado esposo José Miranda, companheiro de todas as horas, pelo incentivo e apoio incondicional, sem o qual não teria sido possível alcançar as metas desta empreitada. À querida irmã Matilde, pela disponibilidade e ajuda em todos os momentos.

À estimada professora Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Ácqua, pela dedicação, competência e profissionalismo com que conduziu todas as etapas da realização desta pesquisa. Sua capacidade de ponderação e sensatez em ver as coisas deu um tom humano e sereno aos momentos mais turbulentos, refletindo-se sempre em apoio, segurança, e acima de tudo, liberdade para trabalhar.

Ao também estimado professor Dr. Eladio Sebastián Heredero, do Departamento de *Didáctica* da Universidade de Alcalá de Henares, co-orientador desta investigação, pela solicitude e presteza com que cuidou de todos os detalhes burocráticos e operacionais antes da realização e no decorrer das atividades deste estudo em Guadalajara; seu apoio e acompanhamento tão profissional e amigo foi fundamental para o percurso deste caminho.

Para concluir, a gratidão é, acima de tudo, a essa infinita Força não material, mas real, que permeou todos os momentos vivenciados nessa trajetória, dando clareza e iluminação a cada ideia, a cada relação, a cada contato, a cada instante deste percurso.

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos (HUGHES GALEANO, 1981, p.17, tradução nossa).

Somos lo que hacemos, y sobre todo lo que hacemos para cambiar lo que somos (HUGHES GALEANO, 1981, p.17).

Para que serve a utopia? Essa é uma pergunta que me faço todos os dias, eu também me pergunto para que serve a utopia. Porque a utopia está no horizonte, e então, se eu ando dez passos, a utopia se distancia dez passos, e se eu ando vinte passos, a utopia se coloca vinte passos mais à frente; por muito que eu caminhe nunca, nunca a alcançarei. Então, para que serve a utopia? Para isso, para não deixar de caminhar (HUGHES GALEANO, 1994, p.310, tradução nossa).

¿Para qué sirve la utopia? Es una pregunta que yo me hago todos los días, yo también me pregunto para qué sirve la utopia. Porque la utopía está en el horizonte y entonces si yo ando diez pasos la utopia se aleja diez pasos, y si yo ando veinte pasos la utopia se coloca veinte pasos más allá; por mucho que yo camine nunca, nunca la alcanzaré. Entonces, para qué sirve la utopia?, para eso, para caminar. (HUGHES GALEANO, 1994, p.310).

Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar.

Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar (MACHADO, 1999, tradução nossa).

Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar (MACHADO, 1999).

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo realizar um estudo descritivo e comparativo a respeito das condições necessárias que envolvem o processo de inclusão e identificar/analisar como acontece a aprendizagem e desenvolvimento de 15 crianças com deficiência que frequentam a Educação Infantil do sistema regular de ensino, segundo a percepção de profissionais e familiares, na cidade de Maringá/Brasil e em Guadalajara¹/Espanha. Fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da concepção Histórico-Cultural defendida por Lev Semenovitch Vygotski. Para este autor, a inserção da criança com deficiência no meio social e cultural oportuniza-lhe a possibilidade de interação e internalização de conceitos de forma a favorecer o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. A crença de se reconhecer o potencial das crianças com deficiências deve-se aos resultados dos intensos estudos desenvolvidos pelo autor e seus colaboradores. Vygotski defende ainda que a aprendizagem e desenvolvimento não são sinônimos e nem acontecem paralelamente, mas são processos que se interrelacionam de forma complexa. Trata-se de uma proposta de pesquisa de campo, na modalidade de estudo descritivo e comparativo, com enfoque misto qualitativo e quantitativo. Realizada por meio de observações, entrevistas semiestruturadas, pesquisa na literatura e análise documental em instituições de Educação Infantil visitadas. Profissionais da Educação Infantil, pais e/ou responsáveis dessas crianças foram os participantes desta pesquisa, totalizando 146 pessoas entrevistadas e 56 observadas nos dois contextos, brasileiro e espanhol. Os resultados deste estudo mostraram que nas duas realidades, cada qual com sua especificidade, há dificuldades para implantação de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades de escolarização para a diversidade dos alunos e de prover educação de qualidade a todos, inclusive à criança que se apresenta com potencialidades diferentes para aprender. Apontaram, também, aspectos de semelhanças e diferenças quanto à legislação, à metodologia, recursos humanos e materiais, relação teoria e prática e aceitação ou não dos paradigmas de uma escola inclusiva. Evidenciaram que na percepção dos participantes, o acesso da criança com deficiência na Educação Infantil já está garantido, contudo, quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento, as tendências são distintas. Em Maringá, a tendência dos participantes é a de que são processos decorrentes das relações culturais que as crianças estabelecem com o seu meio e, principalmente, das ações educativas efetivadas para oportunizarem e mediarem a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade. Em Guadalajara, a aprendizagem é o processo que leva à apropriação de conteúdos, favorecendo a expressão e a autonomia. O desenvolvimento é entendido pela autonomia de saber fazer as coisas naturais da vida. Assim, essa variação de concepções evidencia a dinâmica de um processo que ora mostra avanço nas lutas pelas conquistas da área, ora denuncia o quanto ainda se tem a percorrer para alcançar as condições necessárias para um processo de inclusão que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dessa parcela da população em classes do ensino regular, revelando, assim, a complexidade de um processo que está apenas começando.

Palavras-Chave: Educação Infantil inclusiva. Aprendizagem-desenvolvimento. Abordagem Histórico-Cultural. Atuação de profissionais. Relação família-escola. Estudo comparativo.

¹ A cidade de Guadalajara é uma das sedes do *campus* da Universidade de Alcalá de Henares e onde está situado o Departamento de Didática da mesma universidade.

RESUMEN

Este trabajo tuvo por objetivo realizar un estudio descriptivo y comparativo sobre las condiciones que arroja el proceso de inclusión, y identificar/analizar como ocurre el aprendizaje y desarrollo de 15 niños con necesidades educativas especiales que están matriculados en escuelas públicas de educación infantil, según la percepción de profesionales y padres, en la ciudad de Maringá/Brasil y en Guadalajara/España². Se fundamentó en los supuestos teórico-metodológicos de la concepción histórico-cultural defendida por Lev Semenovicth Vygotski. Para este autor la inserción del niño con necesidades educativas especiales en el medio social y cultural le posibilita la oportunidad de interacción e interiorización de conceptos de modo que se favorezca el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores. La creencia de valorar el potencial de los niños se debe a los resultados de los intensos estudios realizados por el autor y sus colaboradores. Vygotski defiende también que los procesos de aprendizaje y desarrollo no son sinónimos ni ocurren paralelamente, sino que son procesos que se interrelacionan de forma compleja. Se trata de una propuesta de investigación de campo, en la modalidad de estudio descriptivo y comparativo, con enfoque mixto cualitativo y cuantitativo, realizada a través de observaciones, entrevistas semi-estructuradas, investigación bibliográfica y análisis documental en los centros de educación infantil visitados. Los profesionales de educación infantil y las familias de esos niños fueron los participantes de esta investigación, que totalizaron 146 personas entrevistadas y 56 observadas en los dos contextos brasileño y español. Los resultados de este trabajo mostraron que en ambas realidades, cada cual con su especificidad, hay dificultades para la implantación de un sistema de enseñanza capaz de atender a las necesidades de escolarización para la diversidad del alumnado y de proveer educación de calidad a todos, sobre todo para los niños que presentan potencialidades diferentes para el aprendizaje. Señalaron aspectos de similitudes y diferencias, en cuanto a la legislación, metodología, recursos humanos y materiales, relación entre teoría y práctica y aceptación o no de los paradigmas de la escuela inclusiva. Evidenciaron que según la percepción de los participantes el acceso del niño con necesidades educativas especiales a la educación infantil ya está garantizado, sin embargo, en cuanto al aprendizaje y el desarrollo, las tendencias son distintas. En Maringá, la consideración de los participantes es de que se trata de procesos resultantes de las relaciones culturales que los niños establecen con su entorno y, principalmente, de las acciones educativas que son realizadas para propiciar y mediar en la apropiación del conocimiento acumulado por la humanidad. En Guadalajara, el aprendizaje es el proceso que lleva a la apropiación de contenidos, favoreciendo la expresión y la autonomía. El desarrollo es entendido como la autonomía de saber hacer las cosas naturales de la vida. De esta forma, esta variación de concepciones evidencia la dinámica de un proceso que en momentos demuestra avance en la lucha por las conquistas del área, y en otros denuncia cuánto aún se ha de trabajar para alcanzar las condiciones que favorezcan el aprendizaje y desarrollo de esta parte de la población en las clases de la enseñanza pública, revelando así la complejidad de un proceso que está todavía en fase de construcción.

Palabras clave: Educación Infantil inclusiva. Aprendizaje-desarrollo. Abordaje Histórico-Cultural. Actuación de profesionales. Relación familia-escuela. Estudio comparativo.

² La ciudad de Guadalajara es una de las sedes de la Universidad de Alcalá de Henares y donde está ubicado el Departamento de Didáctica de la misma universidad.

ABSTRACT

The goals set for the present work were twofold: carry out a descriptive and comparative study about the necessary conditions around the inclusion process and identify/analyse how the learning and development processes take place on 15 handicapped children attending regular infant school, according to the professional's and family's perceptions, in Maringá (Brazil) and in Guadalajara³ (Spain) This investigation is based on the theoretical and methodological principles of the historical-cultural notion by Lev Semenovitch Vygotski. For this author, inserting a handicapped child in the cultural and social circles of other children fosters interaction and enhances the possibility of internalization of concepts, improving the development of his superior psychic functions. Acknowledging the potential of handicapped children is attributed to in-depth studies conducted by Vygotski and his contributors. Vygotski argues that the learning and development processes are not synonyms and do not even take place in parallel, but relate to each other in a complex fashion. The present work is a field research, a comparative and descriptive study focusing both on qualitative and quantitative approaches. It is accomplished by means of observations, semi-structured interviews, literature review and documental analysis in selected children's schools. Educational professionals and the children's parents are the participants of this research, adding up to 146 interviewed people and 56 observed people on both contexts. The results show that, in both Brazilian and Spanish contexts (each having its own peculiarities), there are difficulties to establish a teaching system capable of catering to the learning needs of the pupil's diversity and to provide quality education for all, specially for children with different learning potentials. Some similarities and differences have been revealed in terms of policy, methodology, human and material resources, relationship between theory and practice, and acceptance of the inclusive school paradigms. Most participants perceive that the access of handicapped children to regular schools is granted. However there are different trends when it comes to learning and development. In Maringá, participants believe that those processes arise from the cultural relationships the children establish with its environment and mostly from the educative actions taken to enable the absorption of the knowledge gathered so far by Humanity. In Guadalajara, learning is viewed as a process of absorbing new subjects, favouring expression and autonomy. Development is understood by autonomy of knowing how to do ordinary things. This variability in point of view highlights the dynamics of a process, which, on one hand, shows advances on the fights for the achievements in the area, but on the other hand denounces how far lie favourable conditions for the learning and development of those children, revealing the complexity of a process which has just began.

Keywords: Inclusive child education, Learning-Development, Historical-Cultural Approach, Professional Performance, Family-School Relationship, Comparative Study.

³ The municipality of Guadalajara hosts parts of the University of Alcalá Henares and the Department of Didacticism of the same university.

APRESENTAÇÃO

No decorrer da trajetória profissional, muitas foram e são as inquietações e as dúvidas que vêm permeando o fazer cotidiano da profissional e agora pesquisadora, impulsionando e movendo-a sempre a buscar subsídios em estudos e discussões que possibilitem melhor compreender as concepções, as tendências e os mecanismos engendrados no sistema educacional, bem como o entendimento do processo de ensino-aprendizagem, aprendizagem e desenvolvimento das crianças nele envolvidas.

A formação inicial para a carreira do magistério foi cursada no colégio Santa Cruz da cidade de Maringá, no então curso Normal, concluído em 1963, por escolha pessoal. A formação universitária se deu no curso de Letras-Anglo, concluído em 1967, e no Curso de Pedagogia, em 1979, ambos pela Universidade Estadual de Maringá. As atividades profissionais foram iniciadas em 1967, como professora da rede pública estadual (professor complementarista, conforme a terminologia da época) e em 1969, como professora da rede municipal em Maringá (professora estatutária).

Parte-se do pressuposto de que a formação acadêmica não se esgota na transmissão de informações, mas deve desenvolver o espírito de inquietação relacionado com a forma de contatar o conhecimento e apontar caminhos para a atuação do educador no diálogo constante entre conhecimento e busca de transformações de seus alunos.

Com essa perspectiva, a vida profissional da pesquisadora tem sido pautada e marcada por diversas atuações nas diferentes áreas da educação. Os primeiros contatos estabelecidos com a Educação Especial datam de 1969, quando prestou serviços à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Maringá, como professora da rede municipal, e mais tarde como diretora dessa escola por cinco anos, até 1975.

Outras experiências profissionais foram ocorrendo, porém a questão da atuação com crianças da Educação Especial sempre permeou sua carreira. As primeiras atuações como professora na rede estadual foram com alunos de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental, como professora de Língua Portuguesa. Entretanto, não tardou a oportunidade de atuar como professora do Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais, ainda cursando a especialização nessa

área, bem como professora de classe especial. Em 1987, assumiu a coordenação de Educação Especial, na área visual, do Núcleo Regional de Educação de Maringá, oportunidade em que foi possível acompanhar todo o trabalho pedagógico com os professores e os alunos da área visual da cidade de Maringá e mais 27 municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação. Esse trabalho foi desenvolvido até o ano de 1992.

De fevereiro de 1991 a abril de 2000, atuou na função de coordenadora do setor de Educação Especial na Secretaria de Educação no município de Maringá. O trabalho desenvolvido junto à rede municipal teve como foco central o atendimento e o acompanhamento dos alunos com deficiência e seus professores nas diferentes áreas, ou seja, Deficiência Mental, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Deficiência Física.

O contínuo anseio em busca de subsídios para compreender o processo educativo e alternativas de trabalho que melhor instrumentalizassem as práticas pedagógicas aos alunos com deficiências levou a profissional a fazer o curso da teoria proposta pelo psicólogo romeno Reuven Feuerstein, denominada Teoria da Modificabilidade Cognitiva. Em maio de 1995, fez a primeira etapa do curso, que foi promovido pela Fundação Catarinense de Educação Especial, em Florianópolis. Em fevereiro do ano seguinte, completou a segunda etapa e, em abril desse mesmo ano, participou de outro curso dessa teoria sobre a Avaliação do Potencial de Aprendizagem das crianças, realizado em Madrid, Espanha, o qual muito contribuiu para o aprofundamento e compreensão dessa proposta.

Outro trabalho desenvolvido nesse setor, juntamente com as equipes técnico-pedagógicas das escolas da rede municipal, foi o acompanhamento das crianças do ensino regular que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Esse trabalho era realizado a partir do agendamento de discussões de casos de alunos com problemas de aprendizagem, em que a equipe da Secretaria de Educação, composta por profissionais de diferentes áreas – psicologia, orientação, supervisão – e os membros da equipe da escola estudavam juntos a situação de cada criança para posterior encaminhamento aos diferentes atendimentos que melhor se adequassem às necessidades desses alunos. Esse serviço cresceu a uma dimensão tal que passou a exigir um aprofundamento teórico que permitisse, a um só tempo, o esclarecimento das dúvidas relacionadas a determinados casos,

como também suporte teórico que fundamentasse as reflexões no sentido de subsidiar um fazer pedagógico comprometido e voltado inteiramente para o aluno.

Foi então que buscou os conhecimentos da Psicopedagogia no curso de Especialização da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com a finalidade de suprir a referida necessidade e com vistas ao aprofundamento das reflexões a respeito dos fatores que envolvem o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos escolares.

Dessas vivências profissionais resultaram algumas experiências referentes à formação continuada de professores. Por força da função exercida, passou a coordenar cursos, seminários, organizar reuniões de estudos, encontros, discussões e palestras aos professores, pais e à comunidade em geral.

Ao atuar, em 1995, como professora de Sala de Recursos da rede estadual, manteve contato direto com casos de crianças e adolescentes que apresentavam problemas de aprendizagem. A proposta de trabalho, nessa época, esteve fundamentada nos pressupostos do Diagnóstico e Intervenção Psicopedagógica.

Em 2001, concluiu o curso de pós-graduação (Mestrado em Educação), na linha de pesquisa Aprendizagem e Ação Docente, ofertado pela Universidade Estadual de Maringá. O título da dissertação apresentada e defendida foi “Educação, Deficiência e Inclusão no Município de Maringá”.

No ano de 2002, foi aprovada em um concurso na Universidade Estadual de Maringá (UEM) para ocupar uma vaga de docência na área da Didática do Departamento de Teoria e Prática da Educação. No entanto, a convocatória foi para assumir a disciplina de Prática de Ensino no curso de Pedagogia, no que se encontra até o presente momento, atuando nas diferentes modalidades dessa disciplina: Educação Infantil, Séries Iniciais e Ensino Médio, Modalidade Normal. O interesse em estudar essa temática esteve presente ao longo da trajetória profissional da autora, desde os tempos de professora da rede estadual e municipal da escola básica em atendimento pedagógico diretamente ao aluno com deficiência ou no assessoramento, orientação e acompanhamento do trabalho docente junto a professores da Educação Especial do município de Maringá e região.

Atualmente, como professora do Ensino Superior, atuando com formação de professores como mencionado anteriormente, esse interesse vem se cristalizando de forma mais intensa, na medida em que, ao entrar em contato com a realidade da instituição de Educação Infantil, orientando e acompanhando o planejamento e a execução de práticas pedagógicas de acadêmicos estagiários, percebeu uma lacuna na organização da ação docente intencional para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais nesse nível de ensino.

No decorrer do contato com as instituições, foi possível à autora observar que, no planejamento pedagógico fornecido pela instituição para subsidiar as atividades de regência dos alunos estagiários, não era referências ao trabalho que deveria atender às crianças que apresentam algum problema de desenvolvimento. Do ponto de vista da prática pedagógica, constatou também a ausência de uma ação educativa direcionada a possibilitar e incentivar o desenvolvimento dessas crianças.

Dessa forma a autora tem procurado estudar essa temática da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular em diferentes circunstâncias, inclusive esse assunto foi alvo de investigação em sua dissertação de mestrado. Porém, naquele contexto de discussão e implementação das políticas de educação inclusiva, o estudo teve como foco a análise e a compreensão dos mecanismos que a sociedade capitalista cria para escamotear a realidade dos fatos, situando a questão da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular como mais um dos paradoxos que a globalização e o neoliberalismo articulam para atender seus objetivos de ordem política e econômica.

Já neste estudo, a autora parte de outra perspectiva, qual seja, pretende investigar e analisar a percepção de pais e profissionais a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo de crianças com deficiências que frequentam as instituições de Educação Infantil, depois de consolidadas e implementadas as políticas de educação inclusiva do Governo Federal em suas diferentes instâncias. No intuito de ampliar as dimensões dessa investigação, propõe-se a traçar um paralelo do desencadear desse processo em contextos distintos. Para tal, elege uma cidade da Espanha (Guadalajara), por se tratar de um país em que já estão implantadas, há mais tempo, políticas públicas de educação inclusiva em seus sistemas de ensino. A ideia é estudar e analisar as

múltiplas possibilidades de um projeto com mais experiência para ampliar as diferentes dimensões e tendências que as propostas de educação inclusiva nesse nível de ensino possam exigir, de forma a contribuir com reflexões que enriqueçam o desencadear dos rumos da educação inclusiva brasileira.

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACI	Adaptações Curriculares Individuais
AFIM	Associação de Lábio-Fissurados de Maringá
AMPA	Associação de Mães e Pais (Espanha)
ANPACIN	Associação Norte Paranaense de Áudio e Comunicação Infantil
ANPR	Associação Norte Paranaense de Reabilitação
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
APMI	Associações de Proteção à Maternidade e à Infância
ATE	Auxiliar Técnico Educativo (Espanha)
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado para o Deficiente Visual
CEI	Centro de Educação Infantil
CEIP	Centro de Educação Infantil e Primária (Espanha)
CEMIC	Recanto do Menor
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CMNP	Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais
CODEPAR	Companhia Paranaense de Desenvolvimento Econômico
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEMs	Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor
FEBIEX	Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INE	Instituto Nacional de Estadística (Espanha)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LGE	Lei Geral da Educação de 1970 (Espanha)
LISMI	Ley de Integración Social dos Minusválidos, em 1982
LMC	Linha Metodológica do Centro (Espanha)
LOE	Lei Orgânica de Educação 2006 (Espanha)
LOGSE	Lei Orgânica Geral dos Sistemas de Ensino 1990 (Espanha)
LOPEG	Lei Orgânica da Participação, Avaliação e Governo dos Centros Docentes 1996 (Espanha)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONCE	Organização Nacional de Cegos da Espanha
ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDEE	Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior
PEC	Projeto Educativo dos Centros (Espanha)
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos até 15 anos
PGA	Plano Geral Anual (Espanha)
PNC	Projeto de Normas e Convivência (Espanha)
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POAD	Plano de Orientação e Atenção à Diversidade (Espanha)
PPC	Proposta Pedagógica dos Centros
PROA	Programa de Reforço, Orientação e Apoio (Espanha)
PTI	Programa de Trabalho Individualizado (Espanha)
PTSC	Professor Técnico de Serviço à Comunidade (Espanha)
ROC	Câmara de Revisores Oficiais de Contas (Espanha)

SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEED	Secretaria de Estado e Educação
SOS	Serviço de Obras Sociais de Maringá
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNED	Universidade de Educação a Distância (Espanha)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	A periodização na infância, segundo Vygotski.....	66
Quadro 2	Sistemas de Ensino no Brasil e na Espanha, de Acordo com a Faixa Etária.....	141
Quadro 3	Temas do Roteiro de Entrevista e as Categorias Levantadas na Análise de Conteúdo (Membros da Equipe, Diretoras, Supervisoras e Orientadora, no Brasil) e (Membros da Equipe, Diretor/a, Chefe/a de Estudos, Orientadoras, na Espanha)	267
Quadro 4	Temas do Roteiro de Entrevista e as Categorias Levantadas na Análise de Conteúdo com os Profissionais que Atendem as Crianças em Sala, no Brasil e na Espanha	326
Quadro 5	Temas do Roteiro de Entrevista e as Categorias Levantadas na Análise de Conteúdo – Pais e ou Responsáveis dos Alunos com Deficiência que Frequentam a Educação Infantil, no Brasil e na Espanha.....	380

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Diagnósticos encontrados nas crianças observadas em Maringá.....	225
Gráfico 2	Diagnósticos encontrados nas crianças observadas em Guadalajara	227
Gráfico 3	Prevalência de gênero em Maringá e Guadalajara.....	265

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados geográficos e econômicos	106
Tabela 2	Alunos com Deficiências que Frequentam Centros de Educação Infantil da Rede Municipal – Maringá	192
Tabela 3	Alunos com Necessidades Educativas Especiais que Frequentam Centros de Educação Infantil – Guadalajara	193
Tabela 4	Caracterização Geral dos Centros em Maringá	194
Tabela 5	Caracterização dos Centros em Guadalajara	206
Tabela 6	Participantes entrevistados e professoras/alunos observados – Maringá.....	224
Tabela 7	Participantes entrevistados e professoras/alunos observados – Guadalajara	226
Tabela 8	Caracterização dos Participantes – Bloco 1 (Membros das Equipes) Maringá e Guadalajara	229
Tabela 9	Características dos Participantes – Bloco 2 (Profissionais que atendem a criança) Maringá e Guadalajara	234
Tabela 10	Caracterização dos Participantes – Bloco 3 (Pais) Maringá e Guadalajara	242
Tabela 11	Observações Realizadas em Maringá	258
Tabela 12	Observações Realizadas em Guadalajara.....	262

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
2	BASE TEÓRICA DA PESQUISA.....	52
2.1	Situando Vygotski e sua Teoria	53
2.2	Contribuições do Pensamento de Vygotski para Compreensão da Aprendizagem e do Desenvolvimento da Criança	58
2.2.1	A Criança com Deficiência Segundo Vygotski.....	67
2.2.2	Avaliação do Nível de Desenvolvimento na Infância.....	82
3	ANÁLISE DOS CONCEITOS PARA ENTENDIMENTO DO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	89
4	CONTEXTOS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NA ESPANHA.....	105
4.1	Educação e Educação Infantil no Brasil.....	108
4.1.1	Educação no Brasil	108
4.1.2	Percurso da Educação Infantil no Brasil.....	109
4.1.3	Educação Infantil no Paraná	114
4.1.4	Educação e Educação Infantil em Maringá	117
4.1.5	Educação na Espanha	122
4.1.6	Percurso da Educação Infantil na Espanha	126
4.1.7	Educação Infantil em Castilla La Mancha	132
4.1.8	Educação e Educação Infantil em Guadalajara.....	135
4.2	Educação Especial no Brasil e na Espanha.....	143
4.2.1	Situando os Caminhos da Educação Especial	143
4.2.2	Educação Especial no Brasil	147
4.2.3	Educação Especial no Paraná	155
4.2.4	Educação Especial em Maringá.....	164
4.2.5	Educação Especial na Espanha.....	169
4.2.6	Educação Especial em Castilla La Mancha.....	174
4.2.7	Educação Especial em Guadalajara	180
5	MÉTODO.....	185
5.1	Etapas Preliminares e Procedimentos Éticos.....	189
5.1.1	Os Centros em Maringá	194
5.1.2	Proposta Pedagógica dos Centros.....	197
5.1.3	Os Centros, Campo de Pesquisa em Guadalajara.....	206

5.1.4	Projeto Educativo dos Centros	213
5.2	Participantes da Pesquisa	223
5.3	Procedimentos para Coleta de Dados	245
5.3.1	Instrumentos, Materiais e Equipamentos	250
5.4	Procedimentos para Análise de Dados	253
5.4.1	Procedimentos para Análise dos Dados Obtidos com as Entrevistas	254
5.4.2	Procedimento para Análise dos Dados Obtidos nos Protocolos de Observação e Registro.....	256
6	RESULTADOS DAS ENTREVISTAS E DAS OBSERVAÇÕES	266
6.1	Análise das Entrevistas Bloco 1– Membros das Equipes	267
6.1.1	Tema 1 – Conceito de Educação para a Diversidade e Escola Inclusiva.	268
6.1.2	Tema 2 – Organização da Escola para Viabilizar o Processo de Inclusão	285
6.1.3	Tema 3 – Práticas Pedagógicas e Encaminhamentos Metodológicos	294
6.1.4	Tema 4 – Ação Mediadora dos Profissionais Frente a Situações de Aprendizagem da Criança com Deficiência.....	299
6.1.5	Tema 5 – Acompanhamento e Avaliação do Processo de Aprendizagem da Criança com Deficiência.....	307
6.1.6	Tema 6 – Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Deficiência na Educação Infantil.....	311
6.1.7	Tema 7 – Complementação dos Temas não Abordados no Decorrer da Entrevista	321
6.2	Análise das Entrevistas dos Participantes do Bloco 2 – Profissionais.	326
6.2.1	Tema 1 – Conceito de Educação para a Diversidade e Escola Inclusiva.	327
6.2.2	Tema 2 – Organização da Escola para Viabilizar a Inclusão	337
6.2.3	Tema 3 – Práticas Pedagógicas e Encaminhamentos Metodológicos	340
6.2.4	Tema 4 – Ação Mediadora dos Profissionais Frente a Situações de Aprendizagem da Criança com Deficiência.....	354
6.2.5	Tema 5 – Acompanhamento e Avaliação do Processo de Aprendizagem da Criança com Deficiência.....	363
6.2.6	Tema 6 – Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Deficiência na Educação Infantil.....	367

6.2.7	Tema 7 – Complementação com Temas não Abordados no Decorrer da Entrevista	376
6.3	Análise das Entrevistas dos Participantes do Bloco 3 – Pais.....	380
6.3.1	Tema 1 – Conceito de Educação para a Diversidade e Escola Inclusiva.	381
6.3.2	Tema 2 – Organização da Escola para Viabilizar o Processo de Inclusão	386
6.3.3	Tema 3 – Práticas Pedagógicas e Encaminhamentos Metodológicos Tendo em Vista a Presença da Criança com Deficiência Dentro da Escola	389
6.3.4	Tema 4 – Ação Mediadora dos Profissionais Frente a Situações de Aprendizagem da Criança com Deficiência.....	394
6.3.5	Tema 5 – Acompanhamento e Avaliação do Processo de Aprendizagem da Criança com Deficiência.....	401
6.3.6	Tema 6 – Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Deficiência na Educação Infantil.....	406
6.3.7	Tema 7 – Complementação com Temas não Abordados no Decorrer da Entrevista	415
7	À GUIZA DE CONCLUSÕES	419
8	DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS.....	443
	REFERÊNCIAS.....	458
	APÊNDICES E ANEXOS.....	478

1 INTRODUÇÃO

Acredita-se que para iniciar o estudo do tema da aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na Educação Infantil, sob a ótica de profissionais e pais em uma cidade do Brasil e outra da Espanha, e compreender sua abrangência, faz-se necessário tecer considerações gerais a respeito de fatores que direta ou indiretamente atuam como determinantes para a formação da realidade a ser analisada.

Portanto, vale considerar que a sociedade atual passa por grandes e rápidas transformações, envolvendo não só os setores de produção material da vida, como também os bens culturais, os valores humanos e a forma de os homens se relacionarem. A lógica responsável por essas mudanças nas diferentes instâncias é a lógica do sistema capitalista, que por si mesmo revela características de um mundo de exploração, competição e exclusão. O avanço da ciência e da tecnologia cria expectativa de vida melhor para os indivíduos; no entanto, poucos são os que dele podem desfrutar.

Neste sentido, vale a pena lembrar o pensamento de Hobsbawm (1995), quando defende a ideia de que a partir da segunda metade do século XX, a humanidade se envolveu em um movimento que transformou uma sociedade de características inclusivas⁴ em outra sociedade em que o fenômeno da exclusão permeou todos os seguimentos sociais, políticos, econômicos, institucionais e individuais. Segundo o autor,

[...] podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970. A última parte do século foi uma nova era de decomposição, incerteza e crise – e, com efeito, para grandes áreas do mundo, como a África, a ex-URSS e as partes anteriormente socialistas da Europa, de catástrofe (HOBSBAWM, 1995, p.15).

À primeira vista, os problemas econômicos, políticos e sociais seriam passageiros, tanto que os países de diferentes modelos econômicos buscaram soluções, todavia, por se tratar de situações-problema a serem resolvidas em

⁴ De acordo com Hobsbawm (1995, p.15), o período de 1947 a 1973-1975 foi considerado a Era do Ouro. Após os períodos de guerras mundiais, ocorreu “[...] extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável.”

longo prazo, tais como menciona Hobsbawm (1995, p.19), “[...] desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado”. Ainda citando Hobsbawm (1995, p.20), mais evidente que a crise econômica e política mundial “era a crise social e moral, refletindo as transformações pós-década de 1950 na vida humana, que também encontraram expressão generalizada, embora confusa, nessas Décadas de Crise”. Trata-se do abalo nas crenças em que a sociedade moderna se apoiava desde que os “Modernos ganharam sua famosa batalha contra os Antigos, no início do século XVIII: uma crise das teorias racionalistas e humanistas abraçadas tanto pelos capitalistas como pelo comunismo”.

Nesse contexto, a educação formal pouco pode fazer pelo indivíduo, uma vez que a escola é a representação da realidade social e em seu interior, como na sociedade em geral, a exclusão é considerada um processo natural dos fatos. Para melhor compreender esse dado, basta analisar a pirâmide que se forma quanto ao número de alunos que ingressam no percurso escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental e quantos chegam ao nível superior. Muitos são os excluídos. É certo que a explicação para tal fenômeno envolve uma série de fatores de ordem econômica, social e cultural que concorrem para o processo de seletividade escolar.

Dessa maneira, a pessoa com deficiência, para a sociedade capitalista, é considerada pelo entendimento da incapacidade e da improdutividade, ou seja, é naturalmente excluída pelo estigma social que foi adquirido no decorrer da história da humanidade. A própria história da educação dessas pessoas mostra como ao longo do percurso humanitário, em diferentes momentos, deu-se tratamento distinto a essa parcela da sociedade.

Outros autores, como Pessotti (1984), Jannuzzi (1985, 2004), Amiralian (1986; 1997), Bueno (1993), e Mazzota (1996) evidenciam o caráter estigmatizante da incapacidade que permeou essa população desde os primórdios até nossos dias. Embora seja possível perceber, também, que há casos em que as pessoas com deficiência dispõem de uma energia diferenciada para a superação de suas dificuldades, o que as leva a remover muitos obstáculos para alcançarem seus objetivos. Essa premissa da compensação das limitações por uma força que gera desenvolvimento é defendida com ênfase pelo psicólogo e

pesquisador russo Vygotski⁵ (1989; 1997b), o qual evidencia em sua obra casos de pessoas que se tornaram ilustres pelo esforço empreendido na superação de suas deficiências.

Contudo, o que se observa nos dias atuais é que a escola, como reflexo da realidade social, também não consegue exercer seu papel equalizador de formação do cidadão para a vida, haja vista que nada mudou na lógica de funcionamento da sociedade capitalista, verifica-se ainda uma determinação dos governos na implantação de políticas de equidade e modelo de educação inclusiva para o atendimento à diversidade do alunado, em especial as pessoas com deficiência no ensino regular, minoria esta marcada historicamente pela segregação e pela exclusão.

Essa tendência tem sido sustentada pela ampla discussão desencadeada por organismos internacionais sobre os direitos do homem bem como pela valorização e respeito às pessoas e combate às diferentes formas de exclusão, as quais foram criadas pelos mecanismos do mundo capitalista.

Nesse âmbito, os movimentos da sociedade civil têm conquistado espaços na legislação no sentido de garantir os direitos dos cidadãos. Bobbio (1992) discute com propriedade a evolução da humanidade na conquista de seus direitos em seu trabalho denominado “A era dos direitos”, destacando, que esse tema tem sido alvo de debates nacionais e internacionais. Para Bobbio, essa é uma discussão que não é recente; talvez tenha seu início na era moderna, por meio das doutrinas jusnaturalistas⁶, e depois das Declarações dos Direitos do Homem (1948) e da Constituição do Estado de Direito. Enfatiza que é depois da Segunda Guerra Mundial que essa questão passou a ser analisada por todos os povos.

Continua o autor que a ideia de progresso foi o principal foco da filosofia da história nos séculos passados, considerando que a “história humana é ambígua, dando respostas diversas segundo quem a interroga e segundo o ponto de vista

⁵ A escrita do nome deste autor aparece de diferentes maneiras na literatura consultada, dependendo do Idioma de publicação. Assim, na língua inglesa utiliza-se a grafia Vygotsky. Em espanhol, Vygotski. Em alemão, Wygotski. As edições traduzidas diretamente do russo para o espanhol adotam a grafia Vigotski (Cf. DUARTE, 2001, p.2). Neste trabalho, será adotada a grafia Vygotski, com o fim de padronizar sua escrita, embora nas referências sejam mantidas as grafias das obras citadas.

⁶ O termo refere-se ao “desenvolvimento e difusão do antigo direito natural durante a idade moderna” no período do início do século XVII e final do século XVIII (BOBBIO e BOVERO, 1986, p.13).

adotado por quem a interroga” (BOBBIO, 1992, p.53). Nessa linha de pensamento acrescenta que uma coisa é o progresso científico e técnico, a outra é o progresso moral. Enquanto o progresso científico e técnico se mostra efetivo, com características de “continuidade e irreversibilidade”, o progresso moral é mais difícil, por apresentar duas razões: 1- dificuldade de conceituar moral; 2 - dificuldade de quantificar a moral de uma nação.

Por outro lado, Cury (2005) discorre como o direito à educação tornou-se mais um dos espaços de atuação para que o homem desenvolva sua cidadania em busca das novas transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo. Em consonância com o autor, não há país que não garanta em sua legislação o direito de acesso ao cidadão à Educação Básica. Menciona que são muitos os documentos internacionais, com anuência da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhecem e garantem tal direito ao cidadão. A Declaração dos Direitos Humanos, em seu art. XXVI, é um deles.

A realização da Conferência em Jomteim / Tailândia, em 1990, na defesa da universalização do ensino fundamental para todas as pessoas em idade escolar em todos os países, representou um reconhecimento desses direitos; no entanto, é preciso dar um passo à frente, “é preciso que lhe seja assegurado”, afirma Cury (2005, p.2).

O reconhecimento do princípio de igualdade e de cidadania é inerente ao gênero humano, bem como o de não discriminação. Sem esse reconhecimento e respeito por ele, declara Cury (2005, p.15), “estão abertas as portas e janelas para a entrada de todas as formas de racismo e correlatos de que o século XX deu trágicas provas.” Destarte, a defesa da diferença não subsiste sob a negação da igualdade. O ser humano enquanto pessoa, pelo qual o princípio da igualdade se aplica independentemente de discriminações e distinções, aparece também como ser concreto em situação diferencial que deve ser considerado. Ao mesmo tempo, não se pode impor uma igualdade absoluta, impondo leis e modos uniformes; é preciso dar atenção às diversidades humanas.

Conforme o pensamento de Cury (2005), o direito à educação parte do reconhecimento de que a apropriação do saber é mais do que uma herança cultural. É, sim, uma apropriação dos padrões cognitivos e formativos que possibilita ao indivíduo a participação na vida em sua sociedade, colaborando com sua transformação.

Nessa vertente, a legislação brasileira vem implementando políticas públicas que têm representado passos importantes a caminho de uma pedagogia e de uma didática que valorizem a diversidade étnico-racial e cultural presente nas escolas, assim como as diferenças de condição como os pobres, homossexuais e as pessoas com deficiências. Apesar disso, quando observada de perto a prática ainda é contraditória e se revela inexpressiva.

Dessa maneira, o Brasil elaborou um Plano Decenal de Educação (1993-2003). Esse se constituiu em um conjunto de diretrizes e políticas, em processo contínuo de atualização, que pressupõe envolver todos os estados e municípios nesse compromisso nacional para garantir acesso e permanência à Educação Básica a todas as crianças brasileiras, independentemente de suas origens e diversidades, sem discriminação, com ética, equidade e qualidade (BRASIL, 1993).

Nesse contexto é que o movimento da inclusão escolar e social da criança com deficiência ganha impulso, materializando-se no paradigma da escola inclusiva, e o documento defende a coexistência dos princípios da igualdade e da diversidade em consonância com o texto constitucional no que se refere aos preceitos da igualdade, da equidade e da justiça. Para tal, o governo brasileiro implementou um conjunto de normas com o fim de regulamentar e garantir o atendimento das pessoas com deficiências.

Portanto, em 2001, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Câmara de Educação Básica, instituíram-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução traçou as diretrizes para todas as etapas e modalidades do ensino brasileiro, com início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas (BRASIL, 2001a).

A partir de então, gradualmente, no Brasil, verifica-se o início e progressivo aumento na produção de material de apoio e orientação distribuída às escolas com o fim de subsidiar a prática educativa, pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial –, no sentido de consolidar uma educação com princípios inclusivos que responda à diversidade dos alunos sem discriminação, na Educação Básica, como, por exemplo, os documentos a seguir: Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações

Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Por outro lado, observa-se que na medida em que a produção de documentos oficiais sobre inclusão vai sendo estabelecida, vão-se ampliando, também, os fundamentos legais com vistas à operacionalização das propostas do ensino inclusivo para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Superior, havendo um envolvimento de outras modalidades de ensino, extrapolando o âmbito em que teve início. Convém assinalar que, com a Declaração de Salamanca, os governos e a comunidade se sentiram impulsionados a participarem do debate e da reflexão sobre tais questões, uma vez que, os órgãos oficiais estão exigindo cada vez mais, iniciativas que indiquem avanços e preocupação com os rumos dessa proposta (ESPANHA, 1994). Afinal, entre o início das discussões até o presente momento já se passaram quase duas décadas.

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

Cabral (2010) afirma que muitos foram os eventos internacionais que contribuíram para o encaminhamento das discussões sobre a educação da criança com deficiência no ensino regular, entre os quais pode-se mencionar a Carta para o 3º Milênio, de 1999, aprovada em Londres pela Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*, que estabelece oportunidades iguais para pessoas com 'deficiência'; a Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999, evento interamericano que tratou da eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiências, a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais; a Declaração Internacional de Montreal, do ano de

2001, sobre a inclusão, apelando aos governos e à sociedade civil a adequação ao pensamento inclusivo de todos os grupos segregados, entre os quais as pessoas com deficiências; a Declaração de Madri, de 2002, propala que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que os demais cidadãos; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, divulgada pela ONU em 13 de dezembro de 2006.

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

Nessa mesma linha de pensamento, na Espanha, Tiana Ferrer (2004, p.316) assinala que a Lei de Organização Geral dos Sistemas de Ensino (LOGSE) (ESPANHA, 1990)⁷ implementou um tratamento específico para a diversidade, aspecto que constituiu uma das políticas prioritárias durante a década dos anos 1990 do século passado.

O que se conhece como atenção à ‘diversidade’ não deve consistir no mero estabelecimento de um itinerário escolar predeterminado que se ofereça a alunos mais problemáticos, mas na adaptação das condições da escolarização obrigatória, de modo a permitir que cada estudante alcance o máximo dos objetivos educativos propostos para a sua obtenção. Esse modelo geral é constituído por um conjunto de mecanismos complementares, alguns de tipo curricular, outros de apoio psicopedagógico, e outros ainda relacionados com a organização escolar, os quais se combinam todos da maneira mais adequada possível para dar resposta às necessidades especiais dos alunos. A combinação de abrangência e atenção para com a diversidade resulta numa boa composição para melhorar os níveis de equidade na educação (TIANA FERRER, 2004, p.316).⁸

⁷ A lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE) foi o instrumento legal que dispõe sobre a ampliação da idade da educação básica espanhola para dezesseis anos, em condições de obrigatoriedade e gratuidade. Estabelece as etapas da Educação Infantil, Educação Primária e Educação Secundária. Tem uma continuidade na linha de trabalho na recente Lei Orgânica da Educação (LOE) (ESPANHA, 2006).

⁸ As traduções dos textos da Língua Espanhola para a Língua Portuguesa e vice-versa foram feitas pela pesquisadora, porém com revisão do co-orientador do estudo, professor doutor Eladio Sebastián Heredero, da Universidade de Alcalá de Henares/Es.

Dessa forma, a literatura registra um significativo avanço nas discussões e na implantação de práticas educativas que a Espanha vem desenvolvendo no atendimento de crianças com deficiências no contexto do ensino regular. Segundo Tiana Ferrer (2004), a Espanha tem alcançado, nas últimas décadas, um nível de desenvolvimento incomparável, o qual tem afetado diferentes aspectos da vida social, política, econômica e cultural daquela sociedade. Houve uma interação de fatores de natureza econômica, social e cultural que concorreram para essa expressiva transformação. De acordo com o mesmo autor, não se pode negar o papel da educação, contribuindo nas mudanças ocorridas e nas políticas educacionais nesse processo de desenvolvimento do país. Podem-se distinguir três campos de modificações das políticas educacionais, a saber, expansão do acesso a todos os níveis de escolarização, a garantia de qualidade de ensino e a equidade.

A preocupação com a melhora da qualidade da educação é um tema que vem reforçando os debates dos especialistas espanhóis a tal ponto que conseguiram assegurar, na Lei de Ordenação Geral dos Sistemas de Ensino (ESPANHA, 1990), um título que contempla a qualidade de ensino, bem como a Lei Orgânica da Participação, Avaliação e Governo dos Centros Docentes (LOPEG), promulgada em 1995 (ESPANHA, 1995a), também se ocupou extensamente do assunto. E a recente Lei Orgânica de Educação (LOE), de 2006 (ESPANHA, 2006), privilegia o assunto em um capítulo próprio. Desse modo, a qualidade da educação, nas últimas décadas, passou a ser uma preocupação crescente para as autoridades educativas e para o conjunto da sociedade espanhola. Tiana Ferrer (2004) postula que a qualidade da educação deve ser entendida como o resultado da ação de vários fatores que a determinam. Em consequência, a política educacional espanhola passou focalizar alguns elementos, tais como: concepção e desenvolvimento do currículo; formação de professores; avaliação e credenciamento; gestão e direção dos centros educativos, na convicção de que atuar sobre eles supõe promover efetivamente a melhoria da qualidade.

Esses elementos aparecem tanto na Lei anteriormente referida como também encontra-se implementado com uma clara proposta de modelo de escola inclusiva na Lei Orgânica da Educação (LOE) e nos Reais Decretos e leis posteriores que a desenvolvem em todo o território espanhol. No entanto, em cada Comunidade Autônoma os serviços são organizados de forma descentralizada, atendendo às

necessidades da realidade local, mas, são garantidas as especificidades de atendimento à criança.

O sistema educacional espanhol desenvolvido nas autonomias, segundo Castillo (2001), orienta-se no sentido da integração de todos na escola com qualidade de ensino. Para a autora, a ordenação educativa não pretende outra coisa senão converter o sistema educativo em um sistema de oportunidades educacionais de qualidade para todos.

Neste âmbito, pode-se verificar que a Espanha é um país que já possui políticas públicas de educação inclusiva em seus sistemas de ensino. A ideia, nesta investigação, é estudar e analisar as múltiplas possibilidades de outro projeto com experiências diversas para ampliar as diferentes dimensões e tendências que as propostas de educação inclusiva, nesse nível de ensino, possam exigir, de forma a contribuir com reflexões que enriqueçam o desencadear dos rumos da educação inclusiva brasileira.

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

Neste sentido, Tiana Ferrer (2004) assevera que também na Espanha o atendimento das crianças da Educação Infantil vem se ampliando, sobretudo em seu segundo ciclo (dos três aos seis anos de idade).

Durante a década de 80, aumentou principalmente a escolarização das crianças de quatro e cinco anos, razão por que, já em 1985, estavam escolarizadas praticamente todas as crianças de cinco anos; em 1991, cerca de 95% das de quatro anos. Os anos 90 podem ser caracterizados, sobretudo pela escolarização das crianças de três anos. Se, em 1990, só freqüentavam as escolas infantis cerca de 27,7% das crianças dessa idade, tal proporção já se elevava a 75,4% em 1998 e, nos dias de hoje, a taxa deve estar em cerca de 95% (TIANA FERRER, 2004, p.300).

Como é possível observar, os dois países vêm apresentando avanços no tratamento e delineamento das questões relacionadas à educação da criança pequena. No entanto, há necessidade de que os debates e as pesquisas se voltem para os estudos da operacionalização e efetivação desses direitos.

Considerando que a atual lei brasileira de diretrizes e bases da educação, do Brasil, conceitua a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que deve promover o desenvolvimento integral até os cinco anos de idade, e que no processo de inclusão as crianças com necessidades especiais não podem ser vistas apenas com suas dificuldades e limites, mas pelas suas possibilidades e potencialidades, ou seja, em sua dimensão humana, e na Espanha o atendimento da criança de três a seis anos (com ou sem deficiência) também está se ampliando a cada ano, entende-se que esta investigação se justifica. Nesta pesquisa, propõe-se ainda a investigar as condições do processo de inclusão que vem sendo implantado, e analisar como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dessas crianças que frequentam a Educação Infantil no contexto da educação inclusiva a partir de duas realidades distintas (uma cidade do Brasil e outra na Espanha).

A pesquisa se justifica, ainda, pelo fato de existirem poucos trabalhos dessa natureza que se proponham a investigar, analisar ou estabelecer paralelos de contextos diferentes em nível internacional na perspectiva de conhecer as impressões dos profissionais e pais sobre aprendizagem e desenvolvimento de suas crianças envolvidas no processo de inclusão, nas classes regulares da Educação Infantil, como confirmam as palavras de Mendes (2010, p.252-253), “[...] embora o sucesso de programas inclusivos na Educação Infantil já tenha sido comprovado na literatura, no Brasil, as pesquisas sobre o tema ainda são escassas”.

Ao rastrear a produção científica nessa área dos últimos cinco anos, partindo de palavra-chave referente ao tema em diferentes fontes de informação, como o banco de dados da Capes; Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASIL, 2004a; 2009a), o Teseo Banco de Dados de Teses Doutorais (ESPANHA, [ca2000]) e outros sites de universidades brasileiras, não foi possível encontrar nenhum trabalho dessa natureza. Foram encontradas produções que analisam diversas situações da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil, com diferentes enfoques. Todavia, os estudos comparativos de enfoque qualitativo são bem mais restritos. Os poucos encontrados referem-se a estudos comparando grupos de alunos, de professores, escolas e municípios no próprio país. Um dos estudos de caráter internacional encontrado foi o da pesquisadora Silva (2000), que relata a análise de necessidades de formação continuada de vinte professoras

das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em duas escolas da cidade de Lisboa, Portugal, e duas escolas da cidade de São Paulo, Brasil. Dentre suas conclusões, destaca que as necessidades de formação evidenciam que a principal dificuldade das professoras entrevistadas consiste em atender as populações diversificadas.

Os demais estudos comparados internacionais encontrados mostram pesquisas voltadas para a análise da legislação e das políticas educacionais de cunho inclusivo em diferentes países, como é o caso do trabalho de Fernandes (1995), que fez uma análise comparativa dos processos democratizantes da Espanha e do Brasil, no qual procurou demonstrar como foram as conquistas e retrocessos para se constituir a legislação de cada país na ocorrência das transições para a democracia educacional de cada realidade. Nessa mesma linha, o trabalho de Laplane (2006) também indica uma análise das condições para implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra, em que a autora considerou que a implementação dessas políticas, nos dois países, é pautada por um conjunto de leis que contemplam as ações inclusivas. Laplane (2006) conclui que, na prática, as dificuldades emergem dos conflitos e tensões gerados pelas condições sociais e pelas particularidades dos sistemas de educação.

Das pesquisas mais recentes, ressalta-se o trabalho de Cabral (2010), que realizou um estudo comparativo com base em dados documentais referentes à legislação da Educação Especial do Brasil e da Itália, instituída no período de 1970 até 2010. O estudo apresentou uma contextualização das características sócioeconômicas e educacionais, bem como diferenciou os conceitos de integração e inclusão e o critério de identificação das pessoas com necessidades especiais em ambos os países. Dentre as conclusões a que chegou a pesquisa, destaca o fato de que,

[...] enquanto o Brasil institui dispositivos legais normas para incentivar mudanças, na Itália, as normas são instituídas coletivamente para fundamentar as práticas já existentes [...] por mais que a inclusão escolar na Itália seja tida como a mais radical, ela ainda reconhece a necessidade de manutenção das instituições especializadas (CABRAL, 2010, p.10).

Nesse trabalho, o autor faz referência às pesquisas de McGrath (1999)⁹, De Anna (2002)¹⁰, Teixeira (2008)¹¹, e do Relatório de 2003 da *European Agency For Development in Especial Needs Education e Eurydice* (2009)¹². A primeira pesquisa é desenvolvida sob a perspectiva comparativa, e segundo Cabral (2010, p.27), teve como objetivo:

[...] descrever, analisar e comparar a política nacional da Itália, Irlanda, e Estados Unidos sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiências, considerando que o primeiro país foi escolhido para o estudo por oferecer o ensino a esse segmento populacional somente nas classes comuns, o segundo país por estabelecer suas práticas de ensino somente em escolas e classes especiais e, o terceiro país, por adotar o modelo de continuum de serviços entre as escolas comuns e as especiais.

O estudo da pesquisadora De Anna (2002), citando Cabral (2010), refere-se a uma investigação sobre a comparação dos sistemas educacionais da França, Bélgica, Espanha e Inglaterra, a qual subsidiou as reflexões acerca das transformações que ocorreram nesses países sobre a garantia de acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência. O estudo conclui que, no decorrer dos últimos 30, anos houve uma transformação nos ideais e paradigmas nesses sistemas, assim como estão cada vez mais garantidos os direitos de acesso à educação dessas pessoas.

Teixeira (2008), corroborando Cabral (2010), realizou uma investigação qualitativa, de análise documental, relativa a legislação vigente sobre acessibilidade no Brasil, Bolívia e México, no período de 1990 a 2005, que objetivou, além da análise da legislação e sua compreensão em termos de conteúdo, a comparação de suas relações e as recomendações internacionais referentes à temática. Conclui a autora que essas recomendações influenciaram a

⁹ MCGRATH, Breeda **National policy on inclusion of students with especial educacion needs in italy, Ireland, and the United States**. Chicago: Loyola University Chicago, 1999. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICD/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/15/fe/3b.pdf> Acesso em: 15 mar. 2009.

¹⁰ DE ANNA, Lucia. **Pedagogia speciale: ibsoni educativi speciali**.5.ed. Milano: Guerini Studio, 2002.197p (Coleção Processi Formativi e Scienzi Dell Éducazione).

¹¹ TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

¹² EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION: EURYDICE. **Necessidades educativas especiais na Europa**: Publicação temática. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publicationes/ereports/especial-needs-education-in-europe/sne_europe_pt.pdf/view>. Acesso em:15 nov. 2009.

elaboração da legislação de cada país, os quais percorreram caminhos semelhantes nesse processo.

No tocante ao Relatório da *European Agency for Development in Especial Needs Education*, a ênfase recai sobre as cinco áreas da educação de alunos com deficiência, como aponta Cabral (2010, p.28): “as políticas e práticas da educação inclusiva; o financiamento da educação; os professores; as tecnologias de informação; e a intervenção precoce”. Acrescenta o autor que esse relatório não foi um estudo de caráter comparativo e qualitativo, apenas de resultados descritivos.

Assim, após o rastreamento dos estudos comparativos de âmbito internacional desenvolvidos na área da Educação Especial, identificando alguns trabalhos, estes, embora escassos, de certa maneira contribuíram para o direcionamento das propostas e na justificativa da presente investigação.

São muitas as inquietações que movem esta pesquisa, dentre elas salientam-se: as instituições de Educação Infantil dos campos investigados trabalham com o conceito de ensino para a diversidade? A ideia de educação para todos, tão difundida pelos órgãos oficiais, já se encontra incorporada pelos profissionais da Educação Infantil? Como a escola se organiza para oportunizar o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças que apresentam deficiências? Em sala de aula, diante da realidade do cotidiano escolar, o professor consegue exercer sua função de mediador do conhecimento junto às crianças com deficiências? Qual é participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças? Em que medida o processo de inclusão interfere na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, levando em consideração a realidade de cada contexto analisado?

A partir dessas indagações que instigam o tema em estudo, pode-se delimitar o problema a ser investigado com a seguinte questão: Como é a percepção de profissionais e familiares sobre as condições que envolvem o processo de inclusão de crianças com deficiências que frequentam a Educação Infantil, bem como seu processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e afetivo no contexto da escola inclusiva oficial pública – tão apregoada pelos órgãos oficiais – a partir da promulgação da Declaração de Salamanca, em diferentes realidades, em escolas da cidade de Maringá, no Brasil, e da cidade de Guadalajara, na Espanha?

Como já mencionado, a escola é parte inseparável da realidade social. Em seu interior, apresenta características de uma totalidade complexa, ocorrendo processos e fenômenos objetivos a que os educadores devem estar atentos e sensíveis para melhor desempenharem sua função de mediadores do conhecimento.

Com a implementação das políticas de educação inclusiva nos sistemas de ensino e no interior das escolas e dos centros de Educação Infantil, disseminando novos princípios educativos, novos saberes e novas concepções e, com elas, novos desafios, conflitos e problemas devem ser estudados, analisados e acompanhados pelos pesquisadores e comunidade em geral a fim de que cada vez mais todas as crianças recebam educação de qualidade.

Nessa perspectiva, o objetivo geral da presente pesquisa visa a realizar um estudo comparativo com o propósito de analisar as condições que envolvem o processo de inclusão e identificar como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo de crianças com deficiências que frequentam a Educação Infantil, na percepção de profissionais e familiares dessas crianças.

Os objetivos específicos estão delineados nos seguintes termos:

- Identificar como os participantes compreendem o conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva;
- Analisar a percepção dos participantes quanto à organização, funcionamento e estrutura da escola para atender às necessidades individuais das crianças;
- Refletir a respeito do direcionamento das ações pedagógicas, dos mecanismos de interação e mediação do professor e demais profissionais envolvidos;
- Conhecer e analisar o sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem da criança com deficiência e investigar como ocorre a participação dos pais no processo de desenvolvimento integral da criança deficiente, levando em consideração o enfoque inclusivo da Educação Infantil implantado nas redes de ensino, nas instituições campo de pesquisa.
- Averiguar a percepção dos participantes no que tange ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que apresentam deficiências e frequentam a Educação Infantil.

É possível perceber a viabilidade da pesquisa pela sua natureza, na qual se procura compreender e analisar o fenômeno na realidade em que ele acontece, ou seja, a realidade social e o cotidiano escolar.

A relevância deste estudo reside justamente por se tratar de uma pesquisa que se propõe a investigar a organização da escola, a dinâmica da ação pedagógica e sua sistematização, o encaminhamento das estratégias e métodos de ensino, as formas de interação, apoio às dificuldades apresentadas pelas crianças, a avaliação do aprendizado, as relações de participação de pais e da comunidade, voltados para o desenvolvimento sociocognitivo e afetivo da criança, contemplando as diferentes dimensões do saber humano, o social, o cultural, o educacional, o histórico, o político e o econômico. Com esse propósito, espera-se, também, que esta pesquisa possa contribuir para a ampliação do debate sobre a temática no âmbito dos dois países analisados.

Dessa forma, parte-se da hipótese de que para os profissionais e os familiares de crianças que apresentam deficiências, na Educação Infantil, na cidade de Maringá/ Brasil, e na cidade de Guadalajara/Espanha, as condições para que aconteça o processo de inclusão decorrem de fatores externos/internos à escola e à aprendizagem e o desenvolvimento são processos da atividade educativa, e/ou decorrentes de processos de maturidade orgânica.

Assim, a presente investigação defende as seguintes teses:

1 - Os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena com deficiência decorrem de mediações e interações humanas, bem como de intervenções educativas intencionais;

2 - A Educação Infantil pode se constituir um espaço de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência;

3 - A inserção da criança com deficiência na Educação Infantil pode propiciar-lhe aprendizagem e desenvolvimento, desde que as condições que envolvem o processo de sua inclusão estejam fundamentadas em princípios de práticas integradoras.

Diante do exposto, fica fácil entender que a dimensão para a qual a presente pesquisa pretende direcionar o estudo ainda está pouco contemplada nas linhas da investigação científica da área, ou seja, ainda são escassos os estudos que analisam, traçam paralelos, comparam aspectos da realidade escolar a respeito das impressões de profissionais, pais e responsáveis sobre a aprendizagem e

desenvolvimento das crianças a partir do cotidiano escolar e da dinâmica de sala de aula com base qualitativa, em uma abrangência internacional.

Com o fim de ampliar as informações dos contextos a serem estudados nesta investigação, apresenta-se ao leitor uma breve síntese em que se situa cada um deles (Brasil, Paraná, Maringá/Espanha, Castilla La Mancha, Guadalajara), dados da origem, formação étnica, economia, entre outras peculiaridades, apenas para indicar alguns traços gerais que os caracterizam e facilitar a compreensão da análise proposta nesta investigação. O propósito é caracterizar, resumidamente, quais contextos são esses.

O **Brasil** encontra-se localizado no centro oriental da América do Sul. Está dividido em unidades federativas denominadas Estados. São entidades subnacionais autônomas (autogoverno, autolegislação e autoarrecadação), dotadas de governo e constituição próprios, que, juntas, formam a República Federativa do Brasil. Política e administrativamente, o país está dividido em 27 unidades federativas, sendo 26 estados e um distrito federal.

Todo o desenvolvimento da história do Brasil, conforme defende Fausto (2007), em seus diferentes aspectos e períodos, desde a época Colonial, Império, República, Estado Getulista, Estado Novo, Período Democrático, Regime Militar e outras transições atuais (de volta ao período democrático) mostram o perfil de um país com características próprias em sua formação populacional, econômica e social.

Neste sentido, a população brasileira é formada, segundo dados do último censo de 2000 do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), Brasil (2000), por pessoas de diferentes etnias, porém são três os grupos fundamentais: o branco europeu, o negro africano e o ameríndio.

No que se refere à economia, em conformidade com Fausto (2007), apesar do avanço da industrialização, o Brasil pode ser considerado até 1950 como um país essencialmente agrícola e extrativista. No período Colonial e Imperial, a economia se fundamentava em três grandes ciclos de produção, o açúcar, o ouro e, a partir do início do século XIX, o café. Os elementos de mercado da economia brasileira basearam-se, nesse período, na produção de produtos primários para a exportação. Desde então, o Brasil viveu um período de crescimento econômico e demográfico expressivo, passando pelo processo de imigração em massa de europeus de diferentes países até os anos de 1930.

Nas palavras de Lampreia (1995), o Brasil é um dos países que apresentou maior crescimento econômico nos últimos séculos, desenvolvendo grande avanço na indústria em seus diferentes segmentos, no comércio interno e externo, expandindo as possibilidades de crescimento econômico e, sobretudo, apoiando as transformações sociais de seu povo. Na educação, conseguiu expansão das redes de ensino e democratização da escola.

Ainda citando Fausto (2007, p.555), é um país que conseguiu edificar uma base material significativa e a sociedade civil vem se expressando com mais autonomia. “No caminho da construção da cidadania, mulheres, índios, negros, trabalhadores em geral passaram a reivindicar direitos e a ver esses direitos reconhecidos em grau variável, pelo menos no papel”.

A região onde se localiza o Estado do **Paraná** situa-se ao sul do Brasil. De acordo com Pacievitch (2008), no século XVI, as terras que hoje fazem parte do estado do Paraná pertenciam à Capitania de São Vicente. Naquela época, a região era visitada por exploradores europeus em busca de madeira de lei. Somente no século XVII foi iniciada a colonização, com a fundação da Vila de Paranaguá, por colonos e jesuítas espanhóis. Em 1647, formou-se o embrião de um povoado que foi elevado à categoria de vila em 1693, e mais tarde transformou-se na cidade escolhida como capital da província, chamada Curitiba.

Com o programa de imigração europeia, chegaram a essa região alemães, poloneses, espanhóis e italianos. Até o fim do século XIX, a erva-mate passou a ser o principal produto produzido no estado, onde também era grande a produção de café e a exploração da madeira. À época, com o impulso da economia, entraram em funcionamento as primeiras estradas de ferro.

Quanto ao desenvolvimento da economia paranaense, em consonância com Rocha Neto (1969), esteve baseado até os anos 1960, na monocultura do café. Nesse período inicia-se a diversificação das atividades agrícolas, bem como o processo de industrialização. As atenções do governo convergem para o setor secundário na tentativa de recuperar os desgastes sofridos com as perdas na cafeicultura, abrindo novas fontes de recursos, como, por exemplo, a criação do Fundo de Desenvolvimento Econômico por meio de um novo organismo chamado de Companhia Paranaense de Desenvolvimento Econômico (Codepar). Esse órgão objetivava incentivar as empresas privadas em projetos de instalação ou ampliação de indústrias, e com isso o governo conseguiu implantar no estado atividades

industriais de expressão. A produção agrícola também recebeu incentivos por meio de programas específicos, fazendo desse estado o maior produtor agrícola do país, ao lado da ampliação das pastagens com a criação de rebanhos de alta qualidade e avançada tecnologia industrial.

O estado do Paraná conta, atualmente, com 399 municípios. A rede estadual de ensino possui 2.134 escolas do Ensino Fundamental e Médio, além um significativo conjunto de universidades.

Maringá é uma cidade que se situa a noroeste do Paraná, na região sul do Brasil. Foi colonizada pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP) e projetada pelo urbanista Jorge Macedo Vieira (1894-1978) por volta do ano de 1943, pouco antes da cidade ser oficialmente fundada. É uma cidade planejada de urbanização recente. Destaca-se pela qualidade de vida e por ser um importante entroncamento rodoviário regional.

Conforme o relato de alguns pesquisadores da história de Maringá, tais como Dias e Gonçalves (1999), Shiavone (2004), Sanches (2006) e outros, a origem do nome da cidade tem sua história contada em diferentes versões. Uma delas refere-se ao fato de a cidade estar localizada próximo a um ribeirão de nome Maringá. A outra revela que a palavra Maringá tem sua história inspirada em uma canção do famoso compositor Joubert de Carvalho, criada em atenção ao pedido de um amigo político, Rui Carneiro, a canção "Maringá, Maringá". Assim, pelo nome da cidade originar-se de uma canção, foi alcunhada como "Cidade Canção".

É uma cidade cujo crescimento obedece a um plano de desenvolvimento urbano. Os primeiros habitantes foram oriundos de diferentes partes do país. Porém, logo se formou uma população de diversas etnias, constituindo um meio cultural múltiplo, em função da corrente migratória, como a colônia japonesa, portuguesa, árabe, alemã, italiana e espanhola que muito enriqueceram a cultura do município com a preservação de suas tradições e folclore. A diversificação de sua economia, aliada ao espírito empreendedor, dinâmico e laborioso de seus habitantes, assegura boa qualidade de vida a todos os que nela vivem. Com aproximadamente 350.000 habitantes, é a terceira cidade mais importante do estado.

Na área educacional, Maringá se sobressai como centro regional de oferta de vagas para a população. Possui várias escolas públicas e particulares que atendem ao requisito básico de educação, que é a formação de cidadãos com um caráter ético e disciplinar.

A cidade detem uma instituição pública de ensino superior, cuja sede e *campus* principal estão situados em Maringá: a Universidade Estadual de Maringá (UEM) é uma das mais disputadas do estado. Há, também, diversas instituições privadas de ensino superior, algumas das quais atuando em várias áreas de ensino e formação profissional.

Já a **Espanha** situa-se na Europa meridional, mais especificamente na Península Ibérica. O país está dividido em 17 Comunidades Autônomas. A língua oficial é o castelhano, porém algumas Comunidades Autônomas possuem língua própria, como é o caso de Galiza, País Basco e Catalunha. Desde 1986, depois de sua adesão à União Europeia, a Espanha tornou-se um país altamente industrializado, chegando a ser considerada a oitava maior economia do mundo, segundo Artola Gallego (1993).

A história da Espanha não é diferente da de qualquer outra nação europeia, que compreende o período da pré-história e a época atual, passando pela formação e queda do primeiro Império Espanhol.

Menéndez Pidal (1984) pontua que a Espanha, ao eleger um novo século, vai também à busca de uma nova forma contemporânea de viver. Contudo, isso não se faz de uma maneira simples, porque o arcaísmo de muitas de suas estruturas, materiais e culturais se expressam mediante forças sociopolíticas que atuam como freio. No entanto, mesmo defendendo interesses antagônicos, raros são os espanhóis de qualquer tendência política ou ideológica que renuncie às conquistas do contemporâneo e às conquistas do século XX. Até o primeiro terço do século XX, a Espanha se manteve em instabilidade política. Com a Guerra de 1936, o país entrou em uma ditadura fascista conduzida por Francisco Franco, que o conduziu com mão de ferro até 1975.

Na Segunda Guerra Mundial, a Espanha manteve-se oficialmente neutra. As décadas seguintes à guerra foram relativamente estáveis, apesar da pobreza e destruição existentes. No decorrer das décadas 60 e 70 do século XX, o país experimentou um crescimento econômico importante.

O Rei Juan Carlos I sucedeu a Franco em 1975, após sua morte. Em 1978, foi aprovada a nova constituição do país. A partir daí, tem havido uma transformação sem precedentes, levando a Espanha a ser uma democracia consolidada e uma das maiores potências econômicas do mundo, fazendo parte da Comunidade Econômica Europeia.

A Espanha é, hoje, uma monarquia parlamentarista, com um monarca exercendo a função de Chefe de Estado, o Rei da Espanha, e um presidente que governa o país. Seu sistema educacional compreende a Educação Infantil, Primária, Secundária como etapas obrigatórias até aos 16 anos. Na sequência há o *Bacharelato*, a formação profissional (em grau médio ou superior) e a Educação Superior.

Já Castela-La Mancha ou **Castilla-La Mancha** é uma Comunidade Autônoma da Espanha que faz fronteira com Castela-Leão, Madrid, Aragão, Valência, Múrcia, Andaluzia e Extremadura e é composta pelas províncias de Toledo, Cidade Real, Cuenca, Guadalajara e Albacete. A capital de Castilla-La Mancha é Toledo. Essa comunidade surgiu em 15 de novembro de 1978. Seu estatuto de autonomia foi aprovado em 16 de agosto de 1982. Essa região representa hoje as terras da antiga Coroa de Castelas situadas geograficamente em torno da grande comarca de *La Mancha*. Antes dessa divisão, Castela - La Mancha estava unida com a província de Madrid em Castela- a- Nova (*Castilla La Nueva*), mas com a implantação do moderno sistema espanhol de regiões autônomas (*las Autonomias*), foi separada devido à grande disparidade econômica entre a capital e o resto das províncias neocastelhanas.

De acordo com Cubero Garrote (2008, p.5), é uma das maiores regiões da Espanha. Apresenta-se, afirma o autor, por um paradoxo, “diversidade e uniformidade ao mesmo tempo”. Diversidade porque se encontra em uma grande variedade de espaços naturais, diferenciados pela geomorfologia das estruturas geológicas, e uniformidade, porque todas as regiões têm a mesma característica climática e uma altitude média de 600-700 m acima do nível do mar.

Cubero Garrote (2008) informa que o povo “*Castellano-manchego*” teve que lutar sempre contra as diferentes adversidades que foram aos poucos conformando sua índole combativa, austera e sofrida. Sujeitos à hostilidade do clima, um dito popular postulava que o clima da região era descrito como “nove meses de inverno e três de inferno”. Acrescenta o autor, contudo, que é um povo amante da paz, sóbrios, trabalhadores, dóceis ao respeito às autoridades e, de certa forma, até resignados para tolerar uns aos outros em nome de uma boa convivência. A própria evolução histórica confirma a característica de “terra de passagem” desse lugar, pois, desde os tempos pré-históricos, houve nessa região agrupamentos humanos. Quando os romanos chegaram, encontraram povos como os oretanos, olcades,

carpetanos e outros. A presença dos romanos teve o benefício de unificar as diferentes tribos e deixar o legado de sua cultura.

Guadalajara é a capital da província que leva o mesmo nome, na Comunidade Autônoma de *Castilla La Mancha*. Está situada no centro da Península Ibérica. É uma localização privilegiada por estar ao lado esquerdo do amplo vale do rio Henares. Essa é uma situação que, de acordo com Paraninfo (2005), na antiguidade, teve um grande valor estratégico na antiguidade, porque por ela podia se controlar a passagem dos diferentes caminhos da Espanha atlântica à mediterrânea. Atualmente, essa posição geográfica continua sendo valorizada por se constituir um polo no vale do rio Henares de grandes possibilidades agrícolas e, sobretudo, industriais, pela proximidade a Madrid e às vias de comunicação.

O estágio de desenvolvimento em que se encontra Guadalajara é resultante da soma de diferentes povos e culturas. Paraninfo (2005) aponta que seu nome, de significado árabe (rio das pedras), encerra uma história densa e um lugar sem muitas variações, mas que foi ocupada, ao longo dos séculos, por um grupo de pessoas que a construíram, fizeram-na para a vida, para o amor e para a morte, mas deram-lhe uma dimensão humana, que é o melhor estofamento que uma cidade pode ter.

Paraninfo (2005) argumenta que a Guerra Civil espanhola representou para Guadalajara um novo golpe na vida de seus cidadãos, pois numerosos edifícios, estruturas foram destruídos para sempre. No entanto, no desenrolar da segunda metade do século XX, Guadalajara recebeu uma grande quantidade de imigrantes, especialmente originários da mesma província ou de outras zonas menos desenvolvidas da Espanha. Além de ter sido incluída no plano de desenvolvimento do país como polígono de descongestionamento industrial de Madrid, desde então é uma das cidades que apresentam a maior taxa de crescimento da Espanha.

Tais fatos contribuíram para retomar o crescimento em diferentes setores da cidade, como um círculo de polígonos industriais, um complexo universitário próprio, sistema de saúde, educação em todos os níveis de ensino conforme exige a lei maior, enfim, uma expressiva reorganização política, administrativa, social e econômica que faz de Guadalajara uma cidade de crescimento expressivo e harmonioso, com uma proliferação de parques e jardins que, juntamente com um bom plano de organização urbana, tem mostrado um esboço de uma cidade moderna e agradável.

A Universidade de Alcalá de Henares está presente em Guadalajara desde 1950 por meio da Escola de Magistério e desde 1980 pela implantação de um *campus* mais amplo que atua nas áreas da Enfermagem, Turismo, Engenharia de Construção Civil e Educação.

Diante do exposto, esta investigação se propõe a discutir a temática em questão, embasando-se em elementos extraídos da realidade educacional de cada contexto, bem como no fazer cotidiano e suas implicações no sentido de promover aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência que frequenta uma classe de Educação Infantil.

Assim, para efeitos didáticos o presente trabalho encontra-se organizado em seções distintas, porém articuladas entre si, pelas diferentes formas de abordar o tema central e, principalmente, pelos fundamentos metodológicos que o norteia. A primeira seção trata da introdução do trabalho, em que se discute a questão da conquista dos direitos do homem e como os governos, brasileiro e espanhol, foram se adequando para a elaboração de uma legislação que contemple os princípios de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, tratando também da justificativa, problematização, relevância, hipótese e objetivos da pesquisa e uma breve caracterização dos contextos onde será desenvolvida a investigação.

A segunda seção deste estudo destina-se à discussão dos fundamentos teóricos que embasam esta proposta de trabalho, a concepção Histórico-Cultural defendida por Vygotski e seus colaboradores. No primeiro tópico, procura-se situar a vida e obra de Vygotski, bem como apresentar os aspectos principais de sua concepção e as tendências de expansão em diferentes países. Já no segundo tópico, o foco dirige-se para as contribuições da investigação do autor para a aprendizagem e desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. O terceiro tópico refere-se à teoria deste mesmo autor a respeito da criança com deficiência, sua aprendizagem e desenvolvimento pautados em sua principal obra sobre o tema (VYGOTSKI, 1989; 1997b). Por fim, aborda-se o processo de avaliação segundo seu ponto de vista.

Na terceira seção, são analisados os conceitos para o entendimento do processo de inclusão com base nos autores brasileiros e espanhóis que pesquisam o tema, são analisadas as tendências das legislações de cada contexto analisados.

Na quarta seção, discute-se a realidade dos dois contextos estudados, Brasil e Espanha, e as injunções derivadas do processo de formação cultural, econômica,

política e social de cada país, bem como as convergências e aproximações da educação, da Educação Infantil e Educação Especial no processo histórico e na atualidade.

A fundamentação metodológica da pesquisa, com as principais ideias dos autores selecionados para embasar os aspectos relacionados ao método do estudo em questão, encontra-se explicitada na quinta seção, na qual são abordados, também, os procedimentos de trabalho adotados para a realização deste estudo.

Na sexta seção, são apresentados os resultados da pesquisa, por ordem de organização dos grupos de participantes, nos dois contextos; os membros das equipes técnico-administrativas (diretores, supervisores e orientadores), **Bloco 1**; os profissionais que trabalham diretamente com a criança em sala de aula ou em atendimentos específicos, **Bloco 2**; os pais ou responsáveis dessas crianças, **Bloco 3**. Em cada Bloco, foram destacadas as categorias que emergiram da análise dos conteúdos das falas dos participantes de cada grupo, com inserções retiradas das situações de observação realizadas no decorrer da investigação.

As considerações finais são apresentadas na sétima seção. As discussões decorrentes da temática tendo em vista as possíveis perspectivas e possibilidades se encontram na oitava seção.

2 BASE TEÓRICA DA PESQUISA

Entende-se que um estudo cujo tema central versa sobre as condições de inclusão e do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência na Educação Infantil não poderia deixar de fundamentar-se nas bases de uma teoria cuja investigação principal se ocupou em compreender o desenvolvimento humano.

A opção pela fundamentação teórica com base nos resultados das investigações realizadas por Vygotski e seus colaboradores se dá, justamente, por se tratar de um autor que realizou suas pesquisas estudando em profundidade o desenvolvimento e a aprendizagem da criança normal e anormal, segundo a terminologia da época, desde os primeiros anos de vida. Em sua obra composta de seis volumes, dedica especificamente o volume V aos diferentes aspectos da aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, intitulado de Fundamentos de Defectologia¹³.

Para o autor, o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida. Mostra em seus estudos que o bebê humano é o mais indefeso das espécies para interagir com o mundo externo. Para sobreviver, a criança depende por um longo período dos adultos que a cercam no atendimento de suas necessidades básicas como alimentação, higiene e locomoção, bem como os cuidados de ordem afetiva. Essa relação com o seu grupo lhe assegura não só a sobrevivência como também lhe permite assimilar os padrões de comportamentos e seus significados ditados pela cultura de seu mundo.

O interesse de Vygotski pelo estudo da criança com deficiência deve ter se iniciado ainda enquanto professor em Gomel, mas só se tornou evidente por volta do ano 1924, segundo Veer e Valsiner (1999) e Prestes (2010), com suas primeiras publicações nessa área. De toda sua obra, é dedicado o volume V para a temática que investiga o desenvolvimento de crianças com deficiência mental, auditiva, visual, múltiplas, e também estudos sobre os transtornos emocionais e de

¹³ Defectologia é um termo utilizado por Vygotski para referir-se à ciência que trata de pessoas com deficiência. O termo é empregado pelo autor como sinônimo de pedagogia especial científica (VYGOTSKI 1989, p.3-4).

condutas. Destaca em sua pesquisa que os pressupostos gerais da educação dessas crianças não se diferenciam dos demais. Enfatiza que se deve considerar os diferentes pontos de integridade desses indivíduos e não os seus defeitos orgânicos, e que o mais importante é observar a peculiaridade de suas relações sociais.

Segundo Prestes (2010), seu interesse foi estudar em os problemas de instrução e educação das crianças com desenvolvimento diferenciado. Dedicou-se tão efetivamente a essa temática que, ao preencher um formulário de admissão em um órgão do “Comissariado do Povo para Instrução”, declarou que a área em que se sentia mais útil era a da “educação de crianças cegas, surdas e mudas”. De acordo com Prestes (2010, p.46) com base nos estudos de (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p.76)¹⁴.

2.1 Situando Vygotski e sua Teoria

Falar da vida e da obra de Vygotski parece desnecessário, neste momento, por se tratar de um estudioso já bem conhecido nos meios educacionais. Suas ideias, agora difundidas, são sempre bem lembradas para embasar as discussões referentes às pesquisas relacionadas ao desenvolvimento humano. A insistência por trazer neste trabalho tais informações apenas cumpre o papel de contextualizar e situar, brevemente, a vida desse professor, psicólogo e pesquisador, que contribuiu para a compreensão da abordagem histórico-cultural sobre o psiquismo e desenvolvimento humano em geral, bem como sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência em suas diferentes áreas.

Foi o segundo de uma família de oito filhos¹⁵. Pertenciam a uma comunidade judaica da cidade de Gomel. Sua condição econômica e social permitiu uma educação de excelência, estudando com tutores particulares e tendo acesso a boas bibliotecas. Depois, frequentou o Gymnasium judeu particular em Gomel, graduando-se com medalha de ouro em 1913. De acordo com Kozulin (2001), Vygotski é lembrado como uma criança inteligente e precoce. Seu tutor, Solomon

¹⁴ VIGODSKAIA, Guita Lvovna & LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu. Moscou: Smisl i Smisl, 1996.

¹⁵ Lev Semyonovitch Vygotski nasceu a 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, na proximidade de Minsk, na Bielo Rússia. Morreu de tuberculose em 11 de junho de 1934 (VYGOTSKI, 1991, p.17-18).

Ashpiz, formado em matemática, mas capaz de ensinar qualquer disciplina, logo percebeu a tendência de seu aluno para as humanidades e as ciências sociais. Foi também um apreciador e especialista em poesia russa desde os autores clássicos aos modernos.

Seus estudos acadêmicos, na Universidade de Moscou, foram permeados por idas e vindas, passando pelo curso de medicina, de direito, filosofia e história. Contudo, manteve seu interesse pela literatura e pela arte. Escreveu ainda adolescente um ensaio sobre Hamlet, de Shakespeare, e sua dissertação de mestrado foi uma análise da obra de Dostoiévski e sua tese, *Psicologia da Arte*, terminada em 1925. Porém, seus interesses foram se ampliando para a área da psicologia e da pedagogia. Após a conclusão, em 1917, de seus estudos universitários, Vygotski retorna para sua cidade, Gomel, onde inicia sua trajetória profissional como professor em escolas públicas estaduais. Desse período até 1924, quando retorna para Moscou, os biógrafos têm poucos dados de sua produção científica; no entanto, sabe-se que Vygotski participou ativamente da vida cultural de sua cidade e tornou-se um de seus líderes.

De acordo com Veer e Valsiner (1999), é provável que a maioria dos trabalhos de Vygotski desse período ainda esteja desaparecida; contudo, é possível ter uma ideia de sua vida entre 1917 a 1924 pelas atividades organizativas que desempenhou na vida cultural de Gomel e nos institutos em que foi professor, quais sejam, Escola Trabalhista Soviética e Colégio Pedagógico de Gomel. Este último desempenhou um importante papel na vida de Vygotski como cientista. Foi nesse local que ele organizou um laboratório psicológico no qual seus alunos podiam fazer investigações práticas.

Durante seu trabalho no Colégio Pedagógico, preparou um de seus primeiros livros, *Psicologia e Pedagogia*¹⁶, demonstrando seu interesse cada vez maior pela área. Essa obra, nas palavras de Kozulin (2001), foi dirigida à nova geração de professores soviéticos que deveriam implementar o novo sistema educacional pré-revolucionário, tratando-se de um livro com diferentes abordagens, que abarca temas sobre a criatividade humana, passando pela psicologia experimental

¹⁶ De acordo com Prestes (2010, p.122), essa obra de Vygotski foi entregue para publicação logo após sua participação no Congresso de Psiconeurologia, em Petrogrado, em 1924. Porém, sua primeira edição saiu em 1926. O livro está dividido em três partes, com 19 capítulos, e apresenta conceitos fundamentais da Psicologia e da Pedagogia.

européia e americana, até chegar a uma descrição da teoria dos reflexos de Pavlov, defendendo que o estudo dos reflexos deveria se converter na base dos estudos da nova psicologia, entre outros assuntos.

Lecionou, também, segundo Veer e Valsiner (1999), na Escola Noturna para Trabalhadores Adultos e atuou em Cursos Preparatórios para Pedagogos. Veer e Valsiner (1999, p.22) enunciam que as temáticas de suas aulas variavam entre “literatura e língua russa, a lógica, psicologia e pedagogia” [...], postulam que “deu palestras em vários outros institutos sobre estética e história da arte”, organizou as famosas “segundas-feiras literárias”; em que eram apresentadas obras de poetas clássicos e modernos. Dirigiu a seção de teatro do departamento de Educação Popular de Gomel, em colaboração com um de seus organizadores, tendo participação ativa na seleção do repertório e dos cenários das peças. Nunca perdeu seu interesse pelo teatro; mantinha contato com o pessoal dessa área, participando ativamente da vida cultural de sua cidade. Uma de suas primeiras produções de divulgação científica, em psicologia, trata sobre o caráter e o desenvolvimento da imaginação artística da criança, no livro *La imaginación y el arte en la infancia*, Vygotski (2003)¹⁷. Foi convidado para retornar a Moscou e trabalhar no campo da defectologia logo após seu casamento com Roza Smekhova, em 1924.

Seu interesse por esse tema surgiu, acreditam os autores, durante seu trabalho como professor em Gomel, mas só foi evidenciado por volta do ano de 1924, com as publicações decorrentes das pesquisas no Subdepartamento de Educação de crianças defeituosas ligado ao Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov, onde Vygotski trabalhava (VEER; VALSINER, 1999).

Conforme Veer e Valsiner (1999), os escritos sobre a defectologia realizados por Vygotski devem ser analisados pelo valor intrínseco e pelas contribuições que apresentaram para o desenvolvimento da Defectologia na União Soviética, além de estarem:

[...] intimamente ligados ao restante e de sua obra e, às vezes, proporcionam uma pista para uma compreensão do desenvolvimento de seu pensamento como um todo. Por fim, uma análise de seu trabalho nesta área irá mostrar as várias

¹⁷ Esse livro é parte da obra *Psicologia da Arte*, escrita por Vygotski em 1925, monografia resultante de seus estudos de mestrado, intitulada *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, a qual só foi publicada em 1965, com 379 páginas, conforme Prestes (2010, p.33-111).

fases de sua obra. A partir de 1924, Vygotsky tentou formular sua própria visão da criança 'defeituosa', tarefa esta que nunca foi completada e prosseguiu até sua morte, em 1934 (VEER; VALSINER, 1999, p.74).

Nessa perspectiva, Kozulin (2001) complementa asseverando que, em 1925, Vygotski trabalhava no laboratório para os estudos de crianças com deficiência. Neste período, devido aos graves problemas sociais existentes, era difícil diagnosticar as questões puramente orgânicas, sociais, psicológicas, os problemas de nascimento, as sequelas das enfermidades e os problemas por falta de Educação Básica. Por isso, intensificou seus estudos no sentido de responder às questões mais emergentes de sua realidade. Tanto que em 1929, segundo o mesmo autor, transformou aquele laboratório no Instituto de Defectologia, do qual foi seu diretor científico nos últimos anos de sua vida. Nos dias de hoje, continua sendo um importante centro de pesquisa dos problemas que acometem as crianças com deficiências da União Soviética.

A partir de sua ideia central de que a formação da mente humana é resultado de interações e mediações com o meio social, exigia que a psicologia se dedicasse em investigações dos processos mentais da mente humana, tanto inferiores como superiores, formando, assim, um conjunto de elementos denominado a teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, de acordo com os estudos de Pasqualini (2006), Tuleski (2007), Libâneo e Freitas ([2009?]), a Teoria de Vygotski, também, chamada Escola de Vygotski, teve seus primeiros e principais pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos no início do século XX, entre os anos de 1920 a 1934. Liderados por Vygotski participaram, inicialmente, desse grupo A. N. Leontiev e A. R. Luria. Na opinião de Kozulin (2001), os três formaram a famosa "tróika". Nesse momento, corroborando o autor, esse grupo de investigadores se encontrava inconformado com a situação turbulenta da vida nos anos 1920, e seus graves problemas sociais, principalmente com o número elevado de crianças abandonadas, vítimas da guerra civil. Outra preocupação do grupo era desenvolver um serviço psicológico para o sistema de educação secundária. Ocupados com diferentes tarefas e compromissos, entre palestras, estudos, discussões e acompanhamento dos laboratórios de pesquisa, logo o

grupo sentiu necessidade de expansão, constituindo-se, em pouco tempo, oito investigadores¹⁸.

A magnitude da obra exigia o empreendimento de esforços de diferentes estudiosos que aceitaram a coordenação de Vygotski em trabalho coletivo, o qual resultaria na elaboração da “História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, terminada em 1931¹⁹. Essa teoria se baseia em uma série de conceitos interconectados, tais como os processos mentais superiores, a noção de atividade mediada e as ferramentas psicológicas.

Assim, a teoria Histórico-Cultural defendida por Vygotski e seus colaboradores foi, aos poucos, sendo disseminada em várias partes do mundo, apesar de muitos obstáculos, alguns superados e outros nem tanto. O livro ‘Pensamento e Linguagem’, sem a conotação do marxismo, foi uma das primeiras obras a serem divulgadas do conjunto de produções desses investigadores para o mundo ocidental.

Libâneo e Freitas ([2009?]) propalam que, em outro momento, houve a expansão da teoria histórico-cultural para o norte da Europa, Estados Unidos e América Latina. Nos Estados Unidos, destacam importantes nomes que se especializaram no pensamento vygotkiano, como M. Cole, Vera John-Steiner, entre outros. Na Europa, foram realizados vários encontros de âmbito internacional, dentre os mais recentes, da última década, ocorridos na Dinamarca e na Espanha. Há um grupo de estudos sobre a teoria da atividade na Universidade de Helsink, na Finlândia, sob responsabilidade de Yrjo Engeström

No Brasil, citando o mesmo autor, a teoria de Vygotski chegou por volta dos anos de 1970. Só na década de 1980 foram formados grupos de estudos da obra do autor em diferentes universidades do país, como na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Pontifícia Católica de São Paulo (PUC/SP), depois em universidades de Minas Gerais, Rio de Janeiro e outros estados brasileiros. Hoje, já é possível contar com um razoável acervo bibliográfico do autor, bem como consistentes produções dos estudiosos do país sobre sua teoria.

¹⁸ Segundo Kozulin (2001, p.112), são eles: Lidia Bozhovich, Roza Levina, Natalya Morozova, Lidia Slavina e Alexander Zaporozhets e de acordo com Pasqualini (2006, p.68) depois se integraram ao grupo Daniil Borisovich Elkonin e Piotr Iakolevich Galperin.

¹⁹ Conforme Prestes (2010), essa obra no Brasil foi publicada com diferentes nomes, ver referências Vygotski (1995a; 1979).

2.2 Contribuições do Pensamento de Vygotski para a Compreensão da Aprendizagem e do Desenvolvimento da Criança

Primeiramente, de acordo com Veer e Vaisiner (1999, p.211), Vygotski se dedicou a comparar a “psicologia dos animais e dos seres humanos; a psicologia do homem primitivo e do homem ocidental; a psicologia de crianças e adultos; a psicologia de sujeitos patológicos e saudáveis”. Conforme Vygotski (1995a)²⁰, trata-se de uma concepção que entende o homem como um ser pensante que assume a direção de seu próprio agir e se emancipa pela apropriação e assimilação de sua cultura. Nessa mesma linha de pensamento, Rego (1995, p.120-121) complementa que Vygotski concebe o homem como um ser que “pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”.

O segundo aspecto de seus estudos busca as origens do funcionamento e formação das funções psíquicas no homem. Vygotski (1995a) procurou evidenciar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores têm sua origem nas relações do indivíduo e seu contexto sociocultural. Para o autor, o desenvolvimento mental do homem não nasce com ele, mas se faz pela internalização dos elementos culturais, do meio que o circunda. Em sua concepção, os homens são participantes ativos de sua própria existência. O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores refere-se, primeiramente, aos processos de “domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo, e o desenho” e depois aos “processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, como a atenção voluntária, a memória lógica, formação dos conceitos, percepção, imaginação e vontade” (VYGOTSKI, 1995a, p.19).

O terceiro ponto a enfatizar de sua investigação é a valorização do funcionamento cerebral como base biológica do funcionamento psicológico. Juntamente com seus colaboradores, desenvolveu importantes estudos sobre o dinâmico e complexo funcionamento do cérebro humano, os quais mostram que esse órgão é produto de uma longa evolução, porém trata-se de um sistema aberto

²⁰ Essa obra de Vygotski foi escrita em 1931, conforme consta na página 7 dessa mesma edição.

e flexível. Sua plasticidade denota uma estrutura de funcionamento moldada ao longo da história dos homens e do desenvolvimento individual.

Outro aspecto abordado e amplamente estudado em suas pesquisas é sobre a característica mediadora que permeia toda atividade humana. A relação do homem com o meio é considerada, pelo autor, uma relação de mediação mediante ferramentas e instrumentos. É considerada mediação toda atividade que ocorre com o apoio de uma ferramenta material, um sistema de símbolos, ou da conduta de outro ser humano. A linguagem representa um signo mediador importante à medida que encerra em si os conceitos e significados elaborados historicamente.

Argumenta o autor que, à proporção que o desenvolvimento da criança prossegue, o percentual de ações gestuais na brincadeira diminui com a idade, ao mesmo tempo em que a fala passa a predominar. Contudo, na criança com seis anos de idade já se pode observar uma forma mais acentuada de representação simbólica, especialmente no que tange ao brinquedo. Essa forma particular de linguagem é que leva à linguagem escrita. No entanto, antes da representação da fala na escrita, a criança faz suas representações por meio do desenho. Afirma o autor que o desenho é uma linguagem gráfica com base na linguagem verbal, tanto que as características principais dos primeiros desenhos revelam apenas os aspectos essenciais dos objetos a serem representados.

Dessa forma, esse aspecto oportuniza os elementos para que se possa interpretar o desenho das crianças como uma fase preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. Esse raciocínio leva à premissa de que, se a criança pequena é capaz de descobrir a função simbólica da escrita, então o aprendizado da linguagem escrita deveria acontecer na pré-escola.

No entanto, é preciso que o ensino seja organizado de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias e tenham significado para as crianças. “Só assim, poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKI, 1991, p.132)²¹. Deve ser ensinada de forma natural e não imposta. A criança precisa ver a

²¹ De acordo com Prestes (2010, p.128), essa obra de Vygotski foi sua última produção antes de morrer, em 1934. Foi publicada no final do mesmo ano, com 323 páginas. No entanto, segundo a mesma autora, esse foi o livro de Vygotski que mais sofreu alterações e cortes, além de fazer parte da lista de livros de publicação proibida, na Rússia, por mais de 20 anos. No Brasil, há diferentes edições com diferentes títulos (ver referências) (VYGOTSKI 1991; 1997a; 2000). Na Espanha, esse mesmo livro foi publicado com o título *Pensamiento y lenguaje*, Vygotski (1995b).

escrita como algo natural de seu desenvolvimento, e não como um treinamento. É importante que descubra suas necessidades a partir das situações de brinquedo.

Para tal, enfatiza Vygotski (1991, p.134) que é necessário que as letras se tornem elementos da vida da criança, da mesma forma que é a fala. Da mesma maneira “que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender ler e escrever [...]. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever em seu brinquedo”. Os professores, propala o autor, devem organizar as “ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para o outro”. Na opinião do autor, o que se deveria ensinar às crianças seria a “linguagem escrita e não apenas a escrita das letras” (VYGOTSKI, 1991, p.134).

Em suma, reforça Prestes (2010, p.38) que a obra de Vygotski delineia como um fio condutor a ideia de “unidade afeto e intelecto, os estudos sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento das crianças e sobre a dinâmica da atividade do pensamento e da ação”.

Não era sua intenção elaborar uma teoria de desenvolvimento infantil. Entretanto, recorre à infância como forma de explicar como ocorre o desenvolvimento humano no geral. Para realizar esse estudo, partiu da compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas que compõem esse processo. Em seu pensamento, essas duas linhas consistem no desenvolvimento natural que corresponde aos processos de crescimento e maturação (a biológica), e a linha de desenvolvimento cultural relativa ao domínio dos meios e instrumentos culturais. Destarte, enfatiza o caráter particular de cada um desses domínios do desenvolvimento.

Nessa linha de raciocínio, entende que o desenvolvimento envolve processos complexos entre experiências de âmbito cultural, social e também individual que se constituem mutuamente. Assim, Vygotski (1991, p.83), enfatiza,

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Em seus estudos, evidenciou uma lei geral de desenvolvimento das funções mentais superiores que pode ser aplicada aos processos de aprendizado²² das crianças. Defende que o aprendizado deve criar a zona de desenvolvimento proximal/potencial (aspecto que será discutido posteriormente), uma vez que esse processo deve despertar, também, os processos internos de desenvolvimento. Esses processos, por sua vez, operam quando a criança interage com os adultos ou realiza atividades de cooperação com seus companheiros.

Com esse propósito, o sistema funcional de aprendizado é outro ponto que merece destaque nas discussões relativas às bases sociais do desenvolvimento humano, para o autor. A característica mais relevante nessa concepção é a maneira pela qual as funções elementares vão sendo integradas e formando novas conexões e novas capacidades. Essas funções são determinadas pela maturação biológica, desencadeando novas e complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais da criança. Pode-se dizer, então, que as funções psicológicas elementares têm origem biológica; estão presentes nas crianças e nos animais; caracterizam-se pelas ações involuntárias (ou reflexas); pelas reações imediatas e sofrem controle do ambiente externo. No entanto, as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais; estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações, sendo resultantes da interação entre os fatores biológicos e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana.

Neste sentido, as funções psicológicas superiores – memória, raciocínio, atenção – não se formam por super posição aos processos elementares, pelo contrário, elas representam novos sistemas psicológicos.

Especificamente na pré-escola, registra Vygotski (1996)²³ que as habilidades das crianças são expandidas por meio do uso do brinquedo, da imaginação, expressão corporal e da comunicação entre seus pares. Para o autor, a instrução bem como o brinquedo, a imitação são instrumentos que criam na criança a **zona de desenvolvimento proximal**, a qual permite à criança elaborar habilidades, desenvolver capacidades e conhecimentos socialmente disponíveis que serão, aos

²² Segundo Rego (1995, p.72), para Vygotski, o termo aprendizado deve ser entendido em um sentido mais amplo do que o usado na Língua Portuguesa. Em russo, o termo se refere tanto ao processo de ensino como ao de aprendizagem, por entender que são processos interligados.

²³ Os originais dessa obra de Vygotski foram escritos entre os anos 1929 e 1933, segundo o relato de Prestes (2010, p.121).

poucos, internalizados. Porém, é um processo que deve ter a participação dos adultos (professor) e dos companheiros mais experientes.

Conforme Vygotski (1993)²⁴, é na primeira infância que se alicerça o desenvolvimento dos processos que mais tarde poderão culminar na formação dos conceitos. O autor ensina que as funções intelectuais que fundamentam esse processo alcançam um desenvolvimento mais avançado na adolescência. As constantes exigências do meio social são fatores que impulsionam o aprimoramento das funções psíquicas superiores nos adolescentes.

A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde que as crianças nascem. Ao interagirem com o meio físico e social, realizam muitas aprendizagens, por meio da observação, experimentação, imitação, mediação, recebendo informações das pessoas de sua cultura. No cotidiano, a criança vivencia um conjunto de experiências internalizando e incorporando a cultura de seu grupo, elaborando conceitos, valores, ideias e concepções. Por isso, diz-se que muito antes de a criança ingressar na escola já se apropriou de muitos conhecimentos fornecidos pelo mundo que a rodeia. Na escola, a criança irá se apropriar de outros conhecimentos, ou seja, dos conhecimentos científicos e formais.

Nesse âmbito, há uma distinção entre os conhecimentos apreendidos por observação, com a experiência, manipulação e vivência direta da criança, chamando-os de conceitos cotidianos ou espontâneos, e aqueles formados por meio do ensino sistemático, na escola, são chamados pelo autor de conceitos científicos. Ambos são necessários para o desenvolvimento do pensamento da criança, e apesar de diferentes, estão relacionados entre si e fazem parte de um único processo. A formação de um conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória; não é também um hábito mental automático, mas sim um sistema complexo do pensamento. A essência de seu desenvolvimento consiste na transição de uma generalização à outra, afirma Facci (1997).

Os conceitos científicos e espontâneos resultam da contínua interação entre as informações recebidas e a atividade mental do aluno, com a formação de uma rede sequenciada de generalizações. O conceito cotidiano se desenvolve de baixo

²⁴ Os textos originais que compõem obra de Vygotski, em referência, foram escritos entre os anos 1928 e 1934, de acordo com Prestes (2010, p.136).

para cima, partindo do simples (elementar) para abstrações superiores; enquanto os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, partindo de propriedades mais complexas ou abstratas para as mais elementares. Na formação dos conceitos espontâneos, a criança parte do objeto ao conceito; no científico, a criança parte do conceito ao objeto (FACCI, 1997).

Sob a ótica da teoria Histórico-Cultural, devem existir relações próximas entre os processos de instrução e o desenvolvimento na formação dos conceitos. Na idade escolar, a instrução constitui-se tanto em fator fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança bem como na formação de conceitos em todas as áreas do conhecimento.

Os pesquisadores que investigam a psicologia do desenvolvimento na infância se dividem em diferentes tendências para abordarem os problemas relativos ao estudo da periodização e às leis que a regem.

A discussão empreendida por Vygotski (1996) a respeito do tema refere-se à polêmica questão da periodização das idades no desenvolvimento infantil. Em sua obra, ele aponta pelo menos três grupos distintos de estudiosos que defendem as bases teóricas dessa temática, a saber: o primeiro estuda o assunto sob o princípio biogenético; isto significa conceber a periodização da infância sem fracionar o próprio curso do desenvolvimento da criança. Vygotski (1996) julga inconsistente essa tese pelo fato de esse grupo conceber também a periodização do desenvolvimento infantil conforme com as etapas de escolarização (idade pré-escolar e idade escolar). Não leva em consideração o movimento interno do desenvolvimento infantil, mas baseia-se na experiência prática que rege o princípio pedagógico, ou seja, considera os períodos isoladamente.

O segundo grupo elege um índice do desenvolvimento infantil e convencionou a periodização. Vygotski (1996) menciona os estudos de Blonski (1930), o qual divide os períodos de desenvolvimento da criança a partir do processo de dentição. Para o autor, esse processo está relacionado à constituição do organismo em crescimento, no que tange à calcificação e às atividades glandulares.

No terceiro grupo, segundo Vygotski (1996), outros pesquisadores liderados por K. Stratz e W. Stern apresentam um esquema de periodização com base no desenvolvimento sexual como principal critério. No pensamento de Vygotski (1996), o problema desse esquema consiste em se admitir um critério único para delimitar todas as idades, esquecendo-se de que em cada idade esse índice representa um

significado diferente, uma vez que o critério de maturação sexual é representativo para os anos da puberdade e não nas idades anteriores, da mesma forma que o nascimento dos dentes no primeiro ano de vida da criança e a sua mudança para a dentição permanente não podem indicar dados do desenvolvimento global.

Vygotski (1996) destaca, dentre esses estudos, duas teorias sobre a periodização. A primeira delas aponta que o desenvolvimento nada mais é do que as mudanças e as combinações das capacidades inatas, ou seja, é o crescimento natural dos elementos constitutivos desde o início do nascimento. A outra teoria defendida por ele reporta-se à concepção de desenvolvimento como um processo contínuo, que se distingue principalmente pela constante formação de elementos novos, não existentes nos estágios anteriores. Tem uma característica dialética do processo, admitindo a unidade do desenvolvimento físico, psíquico, social e pessoal à medida que vão ocorrendo as transformações.

Nessa última concepção, o critério para distinguir os períodos do desenvolvimento infantil reside, justamente, na formação do novo, ou seja, o novo tipo de estrutura da personalidade e a sua atividade, bem como as mudanças psíquicas e sociais da criança, a formação de sua consciência. Sua relação com o meio expressa o desenvolvimento de sua vida interna e externa. Nisto, sem dúvida, se constitui o elemento que vai determinar o que há de essencial em cada idade.

Outro aspecto analisado por Vygotski (1996, p.255) no tocante à periodização do processo de desenvolvimento da criança é a respeito das pequenas mudanças ocorridas na personalidade infantil que “vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade”, uma vez que a infância, do ponto de vista cronológico, apresenta períodos estáveis. No entanto, se comparado o desenvolvimento da criança no início e no final de cada idade, pode-se perceber mudanças significativas em sua personalidade que não estão visíveis, como se o desenvolvimento acontecesse internamente.

Neste sentido, Elkonin (1987, p.123) assinala que o esquema geral de desenvolvimento do psiquismo na infância envolve épocas, períodos e fases. Cada época, informa o autor, compreende dois períodos ligados entre si. As três épocas (primeira infância, infância, e adolescência) estão constituídas segundo o mesmo princípio de dois períodos cada. A passagem de uma época a outra acontece quando a criança já superou a “assimilação dos objetivos, os motivos, as normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades”.

A respeito das leis gerais que regem as formações novas nos períodos estáveis e críticos, Vygotski (1996) postula que o esquema de sucessão das etapas de idade se estabelece pela alternância de períodos estáveis e críticos. A duração das idades estáveis é determinada pelos limites de início e fim, enquanto a duração das idades críticas considera o semestre anterior mais próximo e como término, o semestre imediato à idade seguinte.

As idades estáveis possuem uma estrutura binária e compreendem dois estágios, a saber: o primeiro e o segundo. As idades críticas são formadas por três fases: a précrítica, a crítica e a pós-crítica. O que diferencia o esquema de periodização de Vygotski dos demais pesquisadores é o critério das formações novas em cada idade.

A seguir, apresenta-se o esquema de periodização organizado por Vygotski (1996, p.261, grifo nosso):

Crise pós-natal - Primeiro ano (dois meses – um ano) **crise de um ano**; Primeira Infância (Um ano – três anos) **crise dos três anos**; Idade pré-escolar (três anos – sete anos) **crise dos sete anos**; Idade escolar (oito anos – doze anos) **crise dos treze anos**; Puberdade (catorze anos – dezoito anos) **crise dos dezessete anos**.

O período embrionário não está contemplado pelo autor por se tratar de um tipo de desenvolvimento diferenciado regido por leis distintas das que regulam o desenvolvimento da criança depois de nascer. A ciência que estuda o desenvolvimento “embrional” denomina-se embriologia e não faz parte da psicologia. Está mais ligada à genética e à hereditariedade. Do mesmo modo, Vygotski não inclui a etapa da juventude por entender que tanto as investigações empíricas como as teóricas levam a situar essa etapa entre os dezoito e vinte e cinco anos, fase que já se distancia das leis que regem o desenvolvimento infantil.

Elkonin (1987, p.99) lembra a importância das contribuições da psicologia soviética no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil, no final dos anos 30, do século XX, no tocante à introdução do conceito de atividade. Esse conceito foi pesquisado e investigado por Leontiev (1987) e oportunizou uma significativa mudança no que se entendia das forças motrizes do desenvolvimento infantil, bem como dos princípios de divisão das etapas.

Isso significa propalar que em cada etapa da idade encontra-se uma nova formação central como uma espécie de guia que orienta todo o processo de

desenvolvimento, a qual caracteriza a organização da personalidade da criança sobre uma nova base. Vygotski (1996, p.262) afirma que são as chamadas “linhas centrais de desenvolvimento” da idade os processos de desenvolvimento que se relacionam diretamente com a nova formação principal, enquanto todos os outros processos parciais recebem o nome de “linhas acessórias de desenvolvimento”, como, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, juntamente com a formação inicial da consciência social e objetual da criança estão diretamente ligados às novas formações centrais, sendo praticamente impossível não incluir essas aquisições na linha central de desenvolvimento daquele período. Contudo, na idade escolar, o desenvolvimento da linguagem é considerado uma linha acessória desse período.

Embora este autor considere que o processo de desenvolvimento da criança se constitui um todo único e dinâmico, com uma complexidade em sua organização e composição envolvendo uma multiplicidade de processos parciais integrados, estabelece uma periodização que estuda os processos de cada período das idades determinadas. Na sequência, apresenta-se um quadro das principais características da periodização estabelecida pelo autor, a saber: o primeiro ano, a primeira infância e a idade pré-escolar.

Quadro 1 A periodização na infância, segundo Vygotski

Primeiro ano de vida: 2 meses a 1 ano
Até os dois meses, denomina-se período pós-natal – idade de transição do desenvolvimento uterino e extrauterino. Dependência da mãe para as funções vitais. Há presença dos reflexos, sucção, aparelho digestivo, olhos, ouvidos. Diferenciação entre o sono e vigília, pode passar até 80% do tempo dormindo. Peculiaridade do desenvolvimento motor, reflexo da prensa, reflexo de Moro, braços em cruz. No primeiro ano de vida, depende exclusivamente dos cuidados do adulto e da mediação dos objetos do mundo que o cerca. Período marcado pelo início da dentição, pelos movimentos corporais de deslocamento e início da marcha e do desenvolvimento da linguagem; domínio de até 20 palavras.
Primeira Infância: 1 a 3 anos
Novas aquisições ligadas às formas de a criança se relacionar com os adultos e com os objetos pela aparição da marcha. Unidade sensório-motor mediada pelo caráter afetivo. Pautas de independência. Comer, tomar água com as próprias mãos. Aparecimento da brincadeira, do jogo com base na imitação. Há também o aprimoramento da linguagem em suas diferentes formas, chega aos 3 anos com o domínio de 800 a 1000 palavras. Aparecimento da crise dessa idade representada pelo negativismo, teimosia, rebeldia e voluntariedade. Outro conjunto de sintomas refere-se ao constante conflito, despotismo e ciúmes.
Idade Pré-Escolar: 3 a 7 anos

Caracterizada por certa independência em relação aos cuidados do adulto no que se refere ao vestir-se, alimentar-se, entreter-se e domínio de um conjunto de relações com os objetos e adquire as formas básicas de comunicação na língua materna. Início das primeiras obrigações, como recolher os brinquedos e cuidados com seus pertences. A atividade de jogo é própria da idade pré-escolar, o que ajuda no desenvolvimento da percepção, expressão verbal, aspecto moral, vontade, disciplina, imaginação e pensamento. O desenvolvimento psíquico reflete-se pela formação da personalidade. A vida do indivíduo representa um sistema contínuo de processos permeados pelas condições sociais e mediados pela ação educadora das pessoas.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2.1 A Criança com Deficiência Segundo Vygotski

Vygotski mostra, por meio de seus estudos, as semelhanças no modo de desenvolver da criança com deficiência e da criança normal. As crianças com deficiência necessitam, conforme o autor, apenas de peculiaridades metodológicas para chegarem ao pensamento abstrato. Para ele, não há diferença no enfoque educativo da criança com deficiência e da criança normal. Considera um erro conceber a anormalidade pelo enfoque da doença. Aconselha que não se deve avaliar as crianças pelo comprometimento que apresentam, e sim pelas áreas íntegras que possuem (VYGOTSKI, 1989)²⁵.

As primeiras produções de Vygotski voltaram-se para analisar os problemas das crianças surdas, cegas e com deficiência mental. Evidenciaram a importância da educação social das pessoas com deficiências e seu potencial para um desenvolvimento normal, desde que suas relações sociais e interações sejam preservadas.

As concepções de Vygotski (1989) quando reportam-se às pessoas com deficiências refletem sua crença na possibilidade de as mesmas se desenvolverem como cidadãs. Opõe-se à tendência de compreender a deficiência apenas pelo aspecto orgânico, ou seja, o lado das limitações. Argumenta que o entrave maior no desenvolvimento da criança com deficiência não é tanto a limitação de caráter biológico, e sim as restrições no campo social, que impedem uma educação adequada com base em métodos e procedimentos especiais que lhe permitam um desenvolvimento semelhante ao das crianças normais.

²⁵ Os textos originais que compõem essa obra da edição de 1989 e 1997b do mesmo autor foram escritos e publicados na Rússia em diferentes anos, entre 1924 e 1934. Apenas o último texto do mesmo livro sobre o problema do retardo mental foi publicado em 1935, logo após a morte do autor, conforme relato de Prestes (2010, p.33).

Quando Vygotski (1997b) relata sobre os problemas inerentes da educação das crianças com deficiências em seu tempo, ressalta que estes relacionam-se ao caráter quantitativo que apresentava, uma vez que, com a ajuda desses métodos, determina-se somente o grau de insuficiência do intelecto, mas não caracteriza os elementos da estrutura interna da personalidade da criança. Na Educação Especial de sua época, os métodos tendiam a calcular e a medir antes de “experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descobrir e definir qualitativamente” (VYGOTSKI, 1997b, p.11).

Nessa perspectiva, Vygotski fundamenta-se no princípio de que a pessoa com cegueira e a pessoa com surdez estão aptas a desempenhar as funções da vida humana, “quer dizer da vida ativa; a questão particular de sua educação se reduz apenas à substituição de umas vias por outras para a formação das conexões necessárias” (VYGOTSKI, 1989, p.5). Complementa afirmando que: “A cegueira é um fato psicológico, não é infortúnio. Esta se converte em incapacidade como fato social” [...]. Para o autor, “todas as particularidades psicológicas da criança com deficiência têm a base não só no núcleo biológico, e sim no social” (VYGOTSKI, 1989, p.58).

Vygotski (1989) defende a existência de princípios essenciais que embasam o desenvolvimento da criança com deficiência. Se, por um lado, a deficiência impõe limitações ao indivíduo, dificultando seu desenvolvimento, por outro, justamente por ocasionar dificuldades, possibilita o movimento para a compensação, ampliando o desenvolvimento de outras capacidades. O déficit em si é o de menos. A tese central de seu estudo sobre a defectologia reside em que toda limitação cria os estímulos para elaborar um mecanismo de compensação. Argumenta o autor, da mesma forma, que para a medicina moderna o mais importante não é a enfermidade e sim o doente, e assim deve ser o aluno com deficiência para a Educação Especial.

Para Vygotski (1997b), o próprio organismo possui um esquema de compensação das funções deficitárias. Assevera que se um órgão, por deficiência funcional ou orgânica, encontra-se impossibilitado de realizar sua função, o sistema nervoso central, juntamente com o aparato psicológico, assume o papel de compensar essa função deficiente que, ao entrar em contato com o meio exterior, estabelece um conflito que origina elevadas possibilidades para a

compensação e a supercompensação. Assim, a deficiência se converte em ponto de partida e força motriz para o desenvolvimento psíquico da criança.

Vygotski (1997b) atribui elevada importância ao processo de compensação no desenvolvimento psíquico do ser humano. Junto com as limitações orgânicas estão dadas as forças, as tendências, as aspirações para superá-los. O autor considera como relevante a reação de toda personalidade diante das restrições, assim como os processos de compensação no desenvolvimento. Postula que a teoria da compensação descobre o caráter criador do desenvolvimento, e que da insuficiência surge a capacidade e a força para vencer as dificuldades.

Esse processo de compensação nem sempre desencadeia resultados de êxito, conforme Vygotski (1997b). É um processo que se caracteriza pela luta, e tanto pode ter sucesso, como fracasso; o importante é observar o aspecto criador de caráter orgânico e psicológico, que proporciona construir as funções de adaptação e a formação de novos processos. Seria a formação de novas vias para o desenvolvimento das funções superiores. O fato de as crianças com deficiências não possuírem as mesmas funções observadas nas crianças normais não significa que elas não possam aprender. Pela lei da compensação, as crianças com deficiências poderão alcançar o desenvolvimento de que necessitam por outros meios, por outras vias, ou seja, de um modo diferente. Assim, as crianças cegas e surdas aprendem tanto quanto as crianças normais, desde que seus professores conheçam suas particularidades no modo de aprender. Nesse sentido, o autor assinala que “É a lei da transformação do menos da deficiência em mais da compensação que proporciona a chave para chegar a esta peculiaridade” (VYGOTSKI, 1989, p.7). Dessa forma, para o professor, o mais importante é conhecer essa peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir seu aluno. De posse dessa importante chave está descoberta a “lei da transformação do menos do defeito em o mais da compensação”.

Vygotski enfatiza que o sentimento de inferioridade provocado pela deficiência pode converter-se na principal força motriz do desenvolvimento psíquico. Pode ocorrer a supercompensação, transformando a deficiência em talento, capacidade e inteligência. Exemplifica citando vários casos de pessoas que ganharam notoriedade a partir de suas deficiências. Dos tempos antigos, o autor cita o grego Desmóstenes, que tinha problema de linguagem e pelo seu esforço, conseguiu ser um grande orador. Da contemporaneidade, Vygotski destaca a americana Helen

Keller, a qual desafia suas deficiências e torna-se famosa escritora e doutora em filosofia.

Essa peculiaridade, prossegue Vygotski (1989), seria como a criação de uma “segunda natureza” à qual são impostos os limites do meio social em que a criança se desenvolve. Justifica ponderando que, no caso da cegueira, considerada uma deficiência orgânica, ela por si impulsiona os processos de compensação que conduzem à formação de suas particularidades, já que o indivíduo convivendo com os videntes reorganiza todas as suas funções que o tornam apto a desempenhar as principais tarefas da vida, o que não seria possível caso se deixasse a criança cega viver somente entre outros cegos. O fato de uma criança frequentar uma escola especial, por si mesmo, já significa para ela estar em uma determinada condição social de inferioridade, justamente o que deveria ser o ponto fundamental da educação, a luta contra o sentimento de inferioridade.

Dessa maneira complementa o autor, o processo de desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado de forma dupla, ou seja, a realização social da limitação (o sentimento de inferioridade), e segundo, a orientação social que se faz da insuficiência no sentido da compensação, para que ela alcance as adaptações a seu meio (VYGOTSKI, 1989). Assim, conclui o autor que uma criança com limitações pode não ser uma criança deficiente na medida em que o grau de sua deficiência e de sua normalidade depende dos resultados da compensação social a que foi submetida, ou melhor dizendo, como se conduziu a formação de sua personalidade. Acresce que por si mesma nem a cegueira nem a surdez convertem seu portador em deficientes até o momento em que sua personalidade assim o transforme por meio das interações que foram se estabelecendo no decorrer de seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1989).

Sua investigação defende um princípio geral: as leis que regem o desenvolvimento da criança “normal e anormal” são as mesmas. Advoga a tese de que a formação das funções psíquicas superiores, no processo de desenvolvimento, tem sua origem no social, tanto no que se refere à filogênese como à ontogênese. Constata que as dificuldades encontradas pelas crianças com deficiências nas atividades coletivas constituem a causa do desenvolvimento incompleto dessas funções supracitadas. Nessa interação, aponta a linguagem como fator de relevada importância.

Vygotski (1997b) aventa que a história de desenvolvimento cultural da criança com deficiência se constitui um problema para a área da defectologia, visto que para a criança normal a civilização acredita que os processos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se entrelaçam um com o outro. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural determinado, a criança vai se transformando em um processo biológico historicamente elaborado. A linguagem é um bom exemplo desse processo. Ao acontecer o crescimento orgânico da criança, ela vai se apropriando dos signos, gestos e significados até aprender culturalmente a linguagem, ocorrendo a fusão do natural com o cultural. Com a criança que apresenta deficiência, essa fusão nem sempre acontece. A causa dessa diferença no modo de assimilar a cultura reside na limitação orgânica.

A humanidade cultiva a condição da estabilidade e constância do tipo biológico, por isso todo aparato de ferramentas materiais e de adaptação está voltado para a normalidade, para aqueles que possuem o intelecto, os órgãos e funções dentro dos padrões estabelecidos. Na criança com deficiência, passa-se a entender que o desvio do padrão de normalidade perturba o curso normal do processo. Normalmente, é preciso criar formas culturais peculiares para que se realize o desenvolvimento cultural dessa criança. A ciência já conhece muitas dessas ferramentas, como é o caso da leitura Braille, da linguagem de sinais, entre outras. Contudo, o problema de desenvolvimento cultural da criança com deficiência que precisa de meios específicos para se apropriar do legado cultural se constitui mais um dos grandes desafios para a educação.

Quando a criança com deficiência é privada de oportunidades em ações coletivas, pode ficar prejudicada em seu desenvolvimento, principalmente em se tratando da criança com deficiência mental, haja vista que devido as suas dificuldades peculiares, a criança é impedida de estabelecer relações sociais e culturais com o seu meio. Isto pode dificultar o seu desenvolvimento social, o qual, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, enquanto que na criança normal essa interação é natural.

Neste sentido, em suas investigações com grupos de crianças com deficiência mental, Vygotski (1989) constata o quanto é antipedagógica a atitude comodista de agrupamentos homogêneos desses alunos. Os alunos somente se prejudicam. Assim procedendo, a criança com deficiência mental sente-se privada

da colaboração coletiva e da comunicação com outras crianças que se encontram em nível mais elevado, agravando, sobremaneira, as causas imediatas que determinam o desenvolvimento incompleto das funções superiores desses indivíduos.

Para essa criança, reforça o autor, é preciso que se revelem os reflexos dos vínculos entre os fenômenos mais importantes da vida, a natureza, o trabalho, a sociedade, já que, um programa escolar desafiador significa realizar tarefas criativas de educação com respeito ao desenvolvimento.

Na perspectiva de Vygotski (1989), como já mencionado anteriormente, a criança com deficiência não é menos desenvolvida que a criança normal, apenas se desenvolve de outra maneira, dependendo, sim, das peculiaridades de suas relações socioculturais. Dessa maneira, parte-se do princípio que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento deve ser fundamentada nas leis que regem esses processos na criança normal.

Nessa vertente, Vygotski, Luria e Leontiev (1988)²⁶ assinalam que, embora este seja um tema que ainda apresenta certa obscuridade, as tentativas de estudos já realizadas podem ser agrupadas em três principais tendências. A primeira concepção defende a premissa de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do processo de aprendizado. Para os defensores desse pressuposto, a aprendizagem é um processo externo e paralelo ao desenvolvimento da criança. A aprendizagem, nessa tendência, apenas se aproveita dos avanços do desenvolvimento, em vez de impulsionar ou contribuir para a mudança de seu rumo. Nessa concepção, a aprendizagem segue sempre a trilha do desenvolvimento, postulando que o desenvolvimento se adianta ao aprendizado.

A segunda tendência, de acordo com os autores, é resultado de um grupo de teorias das mais diferentes origens, defendendo que aprendizagem é desenvolvimento. Essa segunda teoria parte do antigo conceito de reflexo, que atualmente se volta a relembrar. O desenvolvimento é considerado como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ato

²⁶ Segundo Prestes (2010, p.140-144), o título original dessa obra é “O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar”, a qual foi escrita e publicada na Rússia entre os anos 1933-1934. Contudo, a tradução do título para as diferentes línguas foi se alterando. No Brasil, existem pelo menos cinco edições com diferentes títulos para a mesma obra. Essa versão em questão se intitula “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”.

de ler, escrever, ou a aritmética. O processo de aprendizado se mistura com o processo de desenvolvimento. Essa proposta relaciona o processo de aprendizagem à aquisição de hábitos, identificando-o com o desenvolvimento.

Embora essa teoria tenha muita semelhança com a anterior, há uma diferença importante que se deve ressaltar. Trata-se das relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988). Os teóricos que mantêm a primeira premissa propalam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado, ou seja, a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental da criança. Já para o segundo grupo, os dois processos ocorrem simultaneamente. Aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando sobrepostas.

Segundo o relato de Veer e Valsiner (1999), Vygotski não se sentiu plenamente convencido com nenhuma das proposições referidas, estipulando que aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos e não devem ser confundidos. Por outro lado, acredita que o desenvolvimento da criança não pode ser visto de forma isolada no que se refere ao processo de aprendizagem, tendo em vista a sua complexidade.

Ao analisar esses processos, Vygotski, Luria e Leontiev (1988) partem do pressuposto de que se deve estabelecer uma relação mais adequada desses dois processos. Para estudar essa questão que julgam complexa, propõe-se a analisá-los sob dois aspectos. O primeiro, consiste em analisar a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento; o segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança chega à idade escolar. Dessa maneira iniciam sua análise a partir do segundo aspecto, considerando que a aprendizagem tem seu início muito antes de a criança ir para a escola, e que a aprendizagem escolar nunca parte do ponto zero, sempre há uma história anterior. Qualquer situação de aprendizado em que a criança se depara na escola tem sempre uma história prévia. Quando uma criança aprende matemática em sala de aula, muito antes de frequentar a escola já adquiriu determinadas experiências e vivências relacionadas à quantidade, e o mesmo ocorre com as letras. Porém, a existência dessa história que antecede à entrada da criança na escola não implica uma continuidade entre as duas etapas de desenvolvimento aritmético do aluno.

Há uma tendência em afirmar que o aprendizado, tal como ocorre na idade pré-escolar, difere do aprendizado escolar, o qual está voltado para os fundamentos do conhecimento científico. Contudo, pode-se pontuar que desde as primeiras perguntas que a criança faz em relação ao seu meio, quando começa a aprender os nomes dos objetos, já é aprendizado. Ninguém duvida de que a criança aprende a falar com os adultos que a rodeia, ou que por meio da formulação de perguntas e respostas adquire inúmeras informações, ou simplesmente pela observação dos comportamentos dos adultos aprende como agir nessa ou naquela situação, ou ainda que a gama de conhecimentos adquiridos leva ao desenvolvimento de certas habilidades.

Do ponto de vista da análise de Vygotski (1979)²⁷, a sistematização ou não do conhecimento não é o único fator que deve ser observado. Para o autor, o que realmente deve ser observado é o que o aprendizado escolar introduz de fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para argumentar sobre as dimensões da aprendizagem escolar, Vygotski discute um novo conceito muito importante, sem o qual não se pode resolver esse problema, **a zona de desenvolvimento potencial**²⁸.

Nas obras de Vygotski (1979; 2000), Vygotski, Luria e Leontiev (1988), esse assunto é analisado com o fito de mais uma vez reforçar sua tese de que não ignora a influência dos aspectos biológicos no desenvolvimento humano, mas que dá ênfase à dimensão histórico-social das relações da criança com o adulto e sua cultura e destaca, particularmente, o importante e fundamental papel das contribuições da ação educativa intencional no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No pensamento de Vygotski (2003; 2008), um dos aspectos relevantes a considerar nesse processo é a capacidade criadora e sua importância para o desenvolvimento geral e maturidade das funções psíquicas superiores. Desde cedo é possível perceber na criança que essa capacidade criadora se manifesta, essencialmente, em situações de brincadeira. O menino que ao cavalgar em um

²⁷ No final desse livro, é apresentada uma lista com as principais produções de Vygotski, ano a ano, as quais somam acerca de 157 títulos. Especificamente, esse texto foi publicado em 1930, segundo consta em Vygotski (1979, p.207).

²⁸ Em outras edições da mesma obra de Vygotski, pode-se encontrar a tradução dessa expressão como **Zona de desenvolvimento proximal ou iminente**, de acordo com Prestes (2010, p.159; 2008, p.35).

cabo de vassoura imagina-se em um cavalo, ou a menina que brinca com sua boneca acreditando ser sua mãe mostram o poder criativo que possuem. Nesse contexto, a brincadeira propicia a zona de desenvolvimento proximal, pois nessa situação a criança está sempre acima de sua idade e é capaz de realizar coisas além daquilo que faz em seu cotidiano. A vivência de uma situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, próprias da brincadeira colocam a criança em um nível superior de desenvolvimento.

Assim, o autor afirma que, no passado, os pesquisadores costumavam pensar que não era possível ensinar determinados conteúdos à criança se esta não tivesse alcançado certo nível de desenvolvimento. Para esse intento, foi despendido muito esforço no intento, de estabelecer limiares mínimos a partir dos quais o ensino das diferentes matérias poderia ser iniciado. Os testes aplicados à criança objetivavam medir o nível de seu desenvolvimento e classificá-la. Conforme o escore de pontos alcançados, podia-se inferir seu nível de desenvolvimento mental. Por outro lado, entende o autor que há, também, um limite superior que evidencia períodos ideais para a aprendizagem de determinadas capacidades como, por exemplo, a língua materna; há um consenso de que a criança aprende melhor em uma idade precoce.

Complementam que “quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos (sic) a um único nível de desenvolvimento” (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.111). Os estudos desses pesquisadores mostram que há pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento **efetivo/real** e a área de desenvolvimento **potencial/proximal**. O primeiro é compreendido como o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais que a criança adquiriu em uma determinada etapa, ou seja, aquelas habilidades que a criança tem domínio, aquelas tarefas que a criança realiza sozinha. Os testes aos quais as crianças são submetidas revelam esse nível de desenvolvimento. Contudo, argumentam os autores que esse nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. Essa forma de avaliar o nível de desenvolvimento da criança mostra ao educador um limite não superável pela criança, indicando que o ensino nessa circunstância estaria se baseando no desenvolvimento que a criança já possui. Esse ensino se torna ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança.

Outra forma de fazer essa relação entre nível de desenvolvimento e capacidade de desempenho da criança é pelo método de realização de tarefas em cooperação com outros indivíduos mais capazes ou mais experientes e também pela imitação.

Segundo Vygotski, Luria e Leontiev (1988, p.328), junto com alguém mais experiente a “criança sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha [...], em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha”.

Neste sentido, Vygotski, Luria e Leontiev (1988) esclarecem que a regulação geral no desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores da infância se refere ao processo de aprendizagem da criança no seu conjunto, por isso defende que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.114).

Desse modo, vale ressaltar a ênfase dos autores à aprendizagem para mobilizar a área de desenvolvimento potencial da criança, ou seja, “faz nascer, estimula e ativa” na criança os processos internos no âmbito das relações com os outros, os quais são absorvidos internamente e se convertem em novas aquisições internas. Nessa perspectiva, formulam uma premissa que contraria a orientação tradicional, qual seja, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.114).

Advogam os autores que a aprendizagem em si não é desenvolvimento. Contudo, uma correta organização da aprendizagem da criança ativa conduz os processos mentais, tal ativação não poderia acontecer sem a aprendizagem. Por isso, afirmam que “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.115). Em resumo, os autores formulam a hipótese de que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento

potencial". Sobre esse tema, em outro momento Vygotski (2000, p.334), continua sua argumentação:

Vimos que aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. É isto que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever à máquina e andar de bicicleta, etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre desenvolvimento. [...] O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro ao desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Esse aspecto dá uma nova dimensão à educação das crianças com deficiências, especialmente as crianças com deficiência mental. Segundo os autores as pesquisas estabeleceram que essas crianças têm pouca capacidade para o pensamento abstrato. Assim, os professores das escolas especiais adotaram uma forma de ensiná-las por meios visuais e sensoriais, o que resultou em experiências pouco satisfatórias. Para os autores:

Provou-se que um sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais, e que excluísse tudo quanto respeita ao pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato nessas crianças. A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. Nos atuais métodos das escolas pode-se observar uma benéfica mudança a respeito do passado, que se caracteriza por um emprego exclusivo de meios visuais no ensino. Acentuar os aspectos visuais é necessário, e não acarreta nenhum risco se considerar apenas como etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, como meio e não como um fim em si (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.113-114).

Nessa perspectiva, a escola pode desempenhar papel fundamental para oportunizar as capacidades dos alunos com deficiência e não trabalhar com objetivos evolucionistas. Sua crítica à escola especial refere-se, principalmente, ao

fato de ela oferecer "[...] um programa reduzido com métodos simplificados e facilitados" (VYGOTSKI, 1979, p.23).

Outra tese defendida por Vygotski (1997b, p.183) que complementa a ideia anterior é que “o desenvolvimento das formas superiores da conduta se realiza por pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará”. Por isso, os métodos simplificados e os conteúdos reduzidos da Educação Especial poderão contribuir para a manutenção da deficiência na criança, em vez de impulsioná-la ao desenvolvimento de suas capacidades.

Vygotski também defende a premissa de que o enfoque dialético do desenvolvimento da criança traz uma nova interpretação dos fatos, pois onde os pesquisadores anteriores viam um caminho plano existe realmente uma ruptura; onde viam um movimento sereno, reto e plano é que existe um salto. Esclarece que os pontos nodais do desenvolvimento da criança estão relacionados com sua educação, como confirmam suas palavras:

Onde a antiga teoria podia falar sobre cooperação, a nova fala de luta. No primeiro caso, a teoria ensinava às crianças a dar passos lentos e calmos, a nova deve ensinar-lhes a dar saltos. Esta modificação radical no ponto de vista educativo, surgido como revisão dos problemas fundamentais do desenvolvimento cultural da criança é a principal razão de nossos estudos (VYGOTSKI, 1997b, p.184).

Continua o autor todo o aparato da cultura humana está adaptado à organização psicofisiológica normal do homem. A cultura vigente concebe o homem com todos os seus órgãos completos e seu cérebro em pleno funcionamento. Quando se depara com a criança que apresenta alguma alteração que foge desse padrão de normalidade de organização psicofisiológica, emerge a divergência e a discrepância. Aqui entra o papel da educação, que cria as técnicas necessárias para inserir a criança com problemas em um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados as suas peculiaridades. A seguinte reflexão ilustra esse pensamento:

Estamos acostumados à ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e só o grandioso experimento cultural que demonstrou que se pode ler com os dedos e falar com as mãos, contrariando toda convenção e dinamismo das formas culturais da conduta. Do ponto de vista psicológico, estas formas que a educação usa para alcançar o êxito da criança o mais importante é saber: como

inculcar na criança surda e no cego a linguagem e a escrita com o sentido próprio das palavras (VYGOTSKI, 1997b, p.186).

Assim, prossegue Vygotski (1997b) que o desenvolvimento psicológico natural da criança no ambiente que a cerca e sua necessidade de comunicação com esse ambiente são as condições necessárias para que se realize algo como a autodireção do desenvolvimento cultural dessa criança.

Por fim, vale destacar que toda produção de Vygotski representou grande contribuição para a área da educação e da psicologia infantil, no sentido de que apresentou reflexões que instigam a formulação de novos caminhos para a teoria e a prática pedagógica de crianças normais e crianças com deficiências. Vale lembrar como é evidente em sua obra a valorização do papel da educação escolar à medida que essas atividades se convertam em situações de aprendizagem sistematizadas, com intencionalidade e compromisso de tornar o conhecimento acessível e organizado. Assim, as contribuições dessa teoria apontam para as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em especial as múltiplas alternativas de as crianças com deficiências superarem suas dificuldades no estabelecimento de interações sociais de trocas em que se lhes permita se apropriarem da cultura, ter acesso ao conhecimento científico e se tornarem emancipadas. É nesse sentido que os pressupostos da presente pesquisa se voltam.

Vygotski (1989) assevera que a escola especial deve promover a criação positiva e suas formas de trabalho precisam estar voltadas para a pluralidade de seus educandos. Compete, portanto, à escola partir do princípio de que os alunos com deficiências não são uma espécie peculiar de pessoas, e sim pessoas com peculiaridades de desenvolvimento, que expressam semelhanças ao desenvolvimento social normal das outras crianças. Desse modo, a escola trabalha para alcançar o objetivo comum da educação de todas as crianças, apenas utilizando-se de meios específicos e adequados. Vygotski (1989, p.26) reforça que “a escola deve não só adaptar-se às deficiências desta criança, como também lutar contra elas e vencê-las”. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que a escola precisa garantir o sucesso da criança.

A Educação Especial deve fazer parte da educação geral. Embora tenha atribuído críticas à Educação Especial, o autor considera seus méritos. A escola especial não pode continuar enclausurando os educandos em um mundo restrito e

separado, limitando o seu desenvolvimento global. Ao contrário, a prática pedagógica destinada a pessoas com deficiência deve basear-se na educação social, seja qual for o tipo de deficiência, cegueira, surdez ou retardo mental, sempre acarreta algum tipo de desajuste social. Portanto, do ponto de vista pedagógico, a educação desses indivíduos implica, necessariamente, oportunizar sua inserção social.

Vygotski (1989) pondera que a escola especial tem sido antissocial, por isso forma o indivíduo antissocial ao criar uma ruptura sistemática entre a pessoa com deficiência e o ambiente normal. Especificamente em relação à escola especial para cegos, o autor a denomina ambiente artificial, que não tem nada em comum com o mundo normal em que o cego deve viver. É uma escola que não ajuda na superação da cegueira, e sim acentua sua condição, limitando o cego a viver em um mundo segregado. Por isso recomenda:

Devemos pensar em como incluir e integrar o cego, o mais cedo possível, na vida. O cego deve viver uma vida em comum com os videntes e, para isso, deve estudar na escola regular. É certo que os elementos específicos do ensino especial devem ser preservados na escola especial ou introduzi-los na escola comum. Em princípio deve-se integrar os dois sistemas. Com o fim de vencer o espírito antissocial da escola especial é necessário realizar uma experiência cientificamente fundamentada no ensino e na educação compartilhada, entre cegos e videntes. Experiência que tem futuro promissor (VYGOTSKI, 1989, p.62).

Toda argumentação de Vygotski é a favor de uma educação que esteja voltada para a criança e não para a deficiência. Propala que a escola especial tem tornado as crianças vítimas de suas deficiências. "A escola ainda não descobriu o que há de sadio e válido nas crianças" (VYGOTSKI, 1989, p.62). A educação que o autor sugere considera tanto os aspectos psicológicos quanto os pedagógicos. Para ele, a tarefa da educação consiste em incorporar a criança com deficiência ao seu meio social e criar a compensação de sua deficiência.

Neste sentido, os estudos desenvolvidos por Barroco (2007) demonstram que Vygotski, em suas obras, dedica-se a entender as circunstâncias necessárias para a efetivação dos estudos e das práticas correspondentes a cada área de deficiência. Barroco (2007, p.276) assinala que o autor julga importante estudar as causas e "leis que governam o desenvolvimento dos fenômenos e, no caso, do

desenvolvimento das crianças com diferentes deficiências; torna-se imperativo sair da prática descritiva da aparência”.

Ao analisar a Educação Especial e a educação geral, Vygotski sinaliza que, na essência, não há diferença de princípios entre a educação da criança com deficiência e a educação da criança normal. Porém, há que se admitir a importância da Educação Especial para a criança com deficiência, mas ela deve assumir um caráter científico e não filantrópico. O seguinte trecho mostra a sua visão (1989, p.47):

[...] não se pode dizer que não há conhecimentos especiais para os cegos, os surdos e os deficientes mentais. Mas, estes conhecimentos e sua preparação devem submetê-los à educação geral e à formação geral. A pedagogia especial deve ser diluída na atividade geral da criança deficiente.

Em outros momentos, o autor retoma a necessidade de mudança no foco da educação das crianças com deficiência. Argumenta que é preciso libertá-las das marcas e das influências filantrópico-religiosas e reestruturá-la segundo os princípios da pedagogia, com a compreensão científica dos problemas por exigência da realidade.

Vygotski defende com enfática e vigorosamente a educação do indivíduo com deficiência como meio de superação e emancipação da pessoa humana, como ilustra a passagem a seguir: “É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito que tem sobre a criança deficiente, ou seja, considera como um defeito não eliminável de sua natureza” (VYGOTSKI, 1989, p.61). Reafirma que em nossas mãos está

tratar de que o surdo, o cego e o deficiente mental não sejam pessoas com defeito [...] o número de cegos e de surdos se reduzirá de um modo incrível. Pode ser que a cegueira e a surdez desapareçam definitivamente. Porém, muito antes, elas serão vencidas socialmente (VYGOTSKI, 1989, p.61).

Vygotski (1989; 1997b) propõe uma nova forma de se educar as pessoas com deficiência, integrando-as à educação geral e ao processo produtivo, pois só assim serão capazes de superarem socialmente suas deficiências, vencendo a educação que ensina fazer artesanato inútil, desvalorizando a capacidade criativa e laboral do indivíduo. Vale ressaltar que, na sociedade capitalista, essa capacidade criativa e laboral pode ser limitada até nas pessoas consideradas

normais, por conta de um sistema de exploração do trabalhador e até de sua exclusão do processo produtivo.

Somente a educação social pode integrar os princípios da escola geral e da escola especial. Ao considerar o homem um ser social, afirma que as incapacidades ou limitações, originadas pelas mais diversas causas, devem ser tratadas como questões sociais e a própria sociedade deve oportunizar diferentes maneiras de desenvolvimento e integração dessas pessoas ao mundo coletivo, como elementos participativos (VYGOTSKI 1989, p.64).

2.2.2 Avaliação do Nível de Desenvolvimento na Infância

O processo de avaliação no decorrer dos anos escolares deve ser concebido com fundamental importância, pois se trata de um recurso que viabiliza analisar, retomar, propor e interferir nas ações realizadas pela escola no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, deve-se superar a visão de avaliação classificatória e seletista, ampliando a compreensão desse processo como algo que faz parte de um processo formativo que envolve aprendizagem e desenvolvimento.

É importante ressaltar que, nessa concepção, a criança da Educação Infantil é entendida como um ser único cujo processo de aprendizagem e desenvolvimento apresenta características pessoais e singulares que necessitam ser compreendidas nas diferentes dimensões nas quais elas se apresentam.

O processo de avaliação nessa etapa de ensino deve-se ater ao fato de que a criança está em constante ato de aprender e interagir, e nesse caminho, o educador deve fazer uso de instrumentos de coletas de dados para redimensionar e redirecionar suas práticas em sala de aula.

As reflexões apresentadas a seguir mostram o pensamento de Vygotski para determinar o nível de desenvolvimento infantil. Trata-se de uma proposta que envolve questões práticas da psicologia e vincula-se diretamente com o que ele denomina “diagnóstico do desenvolvimento nas diversas idades”. Diagnóstico entendido aqui como um sistema de procedimentos investigativos com a finalidade de determinar o nível real alcançado pela criança em seu desenvolvimento. Parte do princípio de que a idade cronológica não pode servir de critério seguro para estabelecer o nível de desenvolvimento na infância. Para o autor, a determinação

do nível de desenvolvimento real exige uma investigação específica, tarefa que não é fácil, mas essencial para solucionar os problemas de ordem prática com relação à educação e à aprendizagem da criança. O diagnóstico permite tomar conhecimento do curso normal do desenvolvimento físico e mental e detectar possíveis alterações do processo de caráter atípico, anormal e às vezes patológico. Dessa forma, o estudo isolado de um ou outro sintoma presente na idade pesquisada, assim como a sua quantificação, não constitui um diagnóstico, mas sim quando se consegue descobrir o sentido e o significado dos sintomas anunciados.

Para Vygotski (1996, p.266), um diagnóstico do real desenvolvimento da infância só é possível a partir de um estudo aprofundado e criterioso tendo em vista o “curso sucessivo do desenvolvimento infantil, de todas as particularidades de cada idade, estágios e fases dos tipos fundamentais do desenvolvimento normal e anormal, de toda a múltipla e dinâmica do desenvolvimento infantil”. Se ao estabelecer o nível real de desenvolvimento se se limita apenas à análise, de um ou outro sintoma, o diagnóstico será limitado a uma parte do quadro geral do desenvolvimento. Continua Vygotski (1996, p.266) que “um autêntico diagnóstico do desenvolvimento não só deve abranger os ciclos já superados do desenvolvimento, não só os frutos, como também os processos em fase de maturação”. Em outras palavras, o diagnóstico teria a função de identificar, o que o autor denomina zona de desenvolvimento proximal. Não só é importante detectar os processos alcançados, mas também aqueles que estão em vias de maturação.

Neste sentido, o diagnóstico encerra um significado prático que se vincula aos problemas de educação e ensino da criança, tendo em vista que o processo de ensino se apoia não só nas funções e capacidades já estabelecidas, mas principalmente naquelas que estão em vias de desenvolvimento. Esse é o período mais propício para efetuar a aprendizagem, pois a criança vai se desenvolvendo à medida que vai se apropriando dos conteúdos e do conhecimento.

Para determinar o desenvolvimento físico da criança, não é utilizado o mesmo método de investigação para averiguar o desenvolvimento mental descrito anteriormente, já que o interesse é conhecer não somente os limites da criança em crescimento e os demais processos de seu desenvolvimento físico, como também conhecer o próprio processo de sua maturação (VYGOTSKI, 1996).

Portanto, o diagnóstico do desenvolvimento não pode se limitar aos resultados de medidas em testes formais, mas deve, sim, envolver um estudo comparativo em que se reúnam todos os dados e sejam cientificamente analisados a fim de proteger o desenvolvimento, a educação e a aprendizagem da criança. As seguintes palavras de Lev S. Vygotski (1996, p.271) confirmam esse pensamento: “O diagnóstico deve basear-se em uma interpretação crítica e prudente dos dados obtidos em diferentes fontes; deve-se apoiar em todas as manifestações e fatos dos processos de maturação”. Além disso, o diagnóstico deve também explicar, prognosticar e dar uma recomendação prática que seja aplicável para o bom desenvolvimento da criança.

No que se refere ao diagnóstico da criança com deficiência, Vygotski (1997b) p.316) lembra que um dos erros fundamentais dessa área do conhecimento, chamada em seu tempo de paidologia²⁹, “consiste na insuficiente atenção que se presta ao trabalho prático e à cultura do diagnóstico do desenvolvimento”. A esse profissional, não se ensina a arte e a ciência de pesquisar e interpretar os resultados da investigação, por isso a tendência de atuação desses profissionais restringe-se ao aspecto teórico.

A proposta de investigação com a finalidade de avaliar o desenvolvimento da criança difícil de educar ou da criança com alguma deficiência, segundo Vygotski (1997b, p.316), é composta de vários elementos fundamentais, a saber: “Primeiro, deve-se reunir cuidadosamente, as queixas dos pais, da criança e da instituição a que pertence”.

²⁹ Refere-se a uma das correntes da pedagogia ocidental que se originou no final do século XIX, começo do século XX e se difundiu, amplamente, nos EE. UU, Inglaterra e outros países capitalistas. Fundamenta-se na reacionária ideia do condicionamento fatalista do destino das crianças afetadas por fatores biológicos, a influência da hereditariedade e um ambiente invariável. Mediante uma bateria de testes, os paidólogos medem quantitativamente o denominado coeficiente do desenvolvimento intelectual (QI), cuja magnitude supostamente determina as possibilidades da criança. Entre o final da década dos anos vinte e início dos anos trinta do século XX, ganhou certa difusão na URSS e causou um dano considerável à pedagogia geral e especial e à psicologia [...]. Em muitos trabalhos do presente tomo, o leitor encontrará uma crítica consequente de princípios feita por Vygotski às distintas teorias paidológicas e à prática da paidologia daqueles anos (Por exemplo, a critica ao “preformismo paidológico” e a consideração puramente quantitativa dos problemas do atraso mental, etc.) [...]. Não houve nenhum outro psicólogo que no começo dos anos 1930, demonstrara com tal poder de convicção as crises, a carência de fundamento científico e a nocividade da prática, por então existente, por se fazer medições meramente quantitativas da inteligência, particularmente o diagnóstico de retardo mental (VYGOTSKI, 1997b, p.210) (Cf. notas da edição russa).

É importante destacar que, para o investigador, interessam os fatos e não as informações generalizadas, imprecisas, opiniões e conclusões já acabadas e às vezes com lances tendenciosos. Os princípios preponderantes da investigação imprimem uma importância metodológica. Logo, devem-se evitar as valorações subjetivas, que embora sejam expressas com autenticidade, não podem, porém, ser comprovadas no decorrer da investigação. Um exemplo quando o pai faz a queixa de seu filho afirmando que o mesmo é atrasado e intolerante. O investigador deve levar em conta a informação como uma opinião dos pais. Essa opinião será analisada no decorrer do estudo, pois para o investigador é relevante descobrir os fatos que levaram os pais expressarem essa opinião (VYGOTSKI, 1997b).

A história do desenvolvimento da criança é um dos aspectos essenciais na investigação e se constitui a principal fonte de informação. Os momentos que merecem destaque são: fatores hereditários, ambientais, a história do desenvolvimento uterino e extrauterino e a história da educação da personalidade da criança.

Recomenda Vygotski (1997b, p.320) que para elaborar a história do desenvolvimento da criança, o investigador deve estar atento para não fazer uma simples descrição e enumeração dos fatos, respondendo às perguntas de um questionário, por exemplo, mas uma argumentação que mostre os fatos com suas causas e efeitos, em que se revelam as inter-relação entre um e outro e também “examine o período da história como um todo único, coerente e dinâmico, tratando de descobrir as leis, nexos e movimentos sobre cuja base foi constituído e os que estão subordinados esta unidade”.

Depreende-se dessas considerações que o objetivo dessa proposição reside em que sejam preservados, na história do desenvolvimento da criança, os fatores que determinam os sintomas apresentados em seu conjunto, e ainda os momentos singulares que os compõem. Isto não significa que não se devam mencionar aspectos de ordem externa, como quando a criança começou a andar, a falar e sim é estabelecer umnexo a partir dos componentes externos para compreender os elementos internos do desenvolvimento na criança difícil de educar.

No que se refere às exposições da criança, o risco e o perigo do testemunho subjetivo também estão presentes. Pois a criança pode falar como é sua

realidade, ou simplesmente faltar com a verdade; no entanto, o fato em si é de real importância para o investigador, que deve levar em conta o relato da criança bem como explicá-lo. É preciso ouvir a criança para somar aos outros dados da investigação para compará-los, analisá-los, interpretá-los, confrontá-los e chegar às conclusões.

Com esse pensamento, pode-se deduzir que uma investigação científica sobre o desenvolvimento na infância implica muitos processos; dentre eles, e talvez o mais importante, é a elaboração mental do investigador a respeito dos dados obtidos, diferentemente dos processos de investigação diagnóstica com base em resultados de testes formais mecânicos e aritméticos que não exigem nenhuma reflexão por parte de quem está com os dados nas mãos.

Outro ponto destacado pelo autor sobre os componentes do diagnóstico do desenvolvimento na infância é a questão do papel da educação na história do desenvolvimento da criança. Esse aspecto que merece relevância do investigador por representar um material importante que ele pode dispor para ajudá-lo na análise do conjunto do diagnóstico, uma vez que, quase sempre, na história educacional da criança aparecem mais os aspectos negativos desse processo. Todavia, a educação deve ser considerada em seu sentido mais amplo, qual seja, deve ser o fator principal em torno do qual se estrutura o desenvolvimento da personalidade da criança.

Segundo Vygotski (1997b), a avaliação do desenvolvimento da criança com deficiência compreende três tipos de diagnóstico do desenvolvimento: o diagnóstico descritivo, diferencial e tipológico.

No diagnóstico descritivo, adotam-se os procedimentos do método comparativo, evitando os deslizamentos da psicometria. As vantagens do método comparativo referem-se às possibilidades de avaliação do estado de desenvolvimento da criança com base não só nos resultados dos números, mas particularmente, no caráter dos resultados positivos e negativos e na comparação da conduta infantil com um esquema evolutivo que determina seu desenvolvimento.

O diagnóstico diferencial possui uma característica específica. Embora esteja pautado nas mesmas bases do método comparativo, em alguns casos nem sempre é possível chegar a uma conclusão diagnóstica com os dados obtidos nos procedimentos normais exigidos pela investigação. Dessa maneira, torna-se

necessário submeter a criança a observações e a novos e diferentes procedimentos com a finalidade de obter dados complementares que esclareçam o quadro apresentado.

O diagnóstico tipológico, no entanto, tem o objetivo de desvelar o tipo de desenvolvimento que ocorrerá com aquela criança. Normalmente, o desenvolvimento na infância tende a seguir diferentes caminhos que se caracterizam por diferentes tipos de desenvolvimento e processos de um ou de outro plano. O que importa nesse diagnóstico é o investigador ter clareza dos conceitos com os quais está lidando. Como confirmam as palavras de Vygostki (1997a, p.334), “[...] toda a diversidade das situações individuais pode ser reduzida a uma quantidade determinada de situações típicas e, portanto, nosso diagnóstico consiste em definir o tipo de personalidade infantil, no sentido dinâmico deste conceito”.

Não significa, com isso, estabelecer certas formas típicas de desenvolvimento na infância, nem tampouco estabelecer esse diagnóstico tipológico, mas determinar a distinção clínica e a identificação do ritmo do processo de desenvolvimento e as possibilidades de formação e educação da criança com deficiência.

Conclui suas reflexões afirmando que o prognóstico de uma investigação é parte imprescindível de um diagnóstico com bases científicas à medida que traduza todo o conteúdo substancial obtido por meio de análises, estudos, comparações e reflexões que permitiram compreender a lógica interna e os pontos nodais do desenvolvimento da criança, e que, fundamentado nesse conteúdo do passado e do presente do desenvolvimento, permita uma previsão dos rumos desenvolvimento dessa criança.

Por fim, encerra evidenciando que a prescrição pedagógica é outro fator de suma importância no diagnóstico do desenvolvimento da criança com deficiência. Essa prescrição deve ser “concreta, rica em conteúdo, proporcionar indicações definidas, precisas e claras com respeito às medidas que se adotem com a criança e aos fenômenos que devem ser eliminados na criança com essas medidas” (VYGOTSKI, 1997a, p.337).

Com a prescrição elaborada segundo as características acima referidas, o diagnóstico do desenvolvimento da criança com deficiência se completa. Sai da compreensão científica com base na análise teórica do desenvolvimento infantil

para introduzir o critério da prática pedagógica, o qual reflete o principal objetivo de toda a investigação e formulação do diagnóstico do desenvolvimento da criança com deficiência.

Nesta seção, procurou-se apresentar e discutir as considerações a respeito das investigações e dos estudos de Vygotski, os quais revolucionaram as perspectivas do ponto de vista da psicologia e da pedagogia no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, bem como da criança com deficiência, contribuindo sobremaneira para mudar a compreensão desse importante período da vida da criança e apontando para as diferentes dimensões dos caminhos a serem trilhados pelos adultos que com elas se relacionam.

3 ANÁLISE DOS CONCEITOS PARA ENTENDIMENTO DO PROCESSO DE INCLUSÃO

A partir da última década o século XX, os termos inclusão social, exclusão, diversidade, necessidades educacionais especiais, sociedade inclusiva, escola inclusiva, inclusão de alunos, diferença, diversidade, igualdade, adaptações curriculares, e adequação curricular estão sendo usados com muita frequência na literatura da área da educação, da psicologia, da sociologia, da filosofia e porque não dizer da política, os quais traduzem conceitos, ideias e princípios que nem sempre possuem o mesmo significado; fazem parte de um elenco de palavras que, quando usadas, necessitam de esclarecimentos.

O propósito deste texto é analisar os principais conceitos que emergem com o paradigma da inclusão e as diferentes tendências que envolvem o tema e deixar situados os parâmetros do presente trabalho.

Para iniciar essa discussão, o primeiro conceito que deve ser estudado é o de inclusão social, que nas palavras de Christmann (2009), é o processo pelo qual as pessoas podem se tornar participantes do ambiente social total (a sociedade humana vista como um todo, incluindo todos os aspectos e dimensões da vida – o econômico, o cultural, o político, o religioso e todos os demais, além do ambiental) todos aqueles que se encontram, por razões de qualquer ordem, excluídos.

Exclusão social e inclusão social, para a autora, são conceitos dialéticos, polarizados, simétricos e constituem uma das grandes preocupações da sociedade atual. Como excluídos são considerados todos os grupos de pessoas que não participam, na sociedade capitalista, do consumo de bens materiais (produtos e mercadorias) e/ou serviços.

Portanto, a expressão “exclusão social está designando um fenômeno social de uma ilimitada significação que afeta as pessoas e os grupos de pessoas pelos mais diferentes estigmas”, sejam eles, de acordo com o pensamento de Canário (2006, p.33), “[...] os desempregados, os trabalhadores não qualificados e com empregos precários, os analfabetos formais ou funcionais, os idosos e pensionistas, [...] os indivíduos incapacitados mentais ou físicas, [...]”.

Para o autor, se o conceito de “exclusão” bem como o de “inclusão” não se revelam adequados e pertinentes para compreender os problemas sociais, muito

provavelmente não serão adequados nem pertinentes para expressarem os problemas da educação e da escola (CANÁRIO, 2006, p.33).

O pensamento de Dall'Àcqua (2002, p.182) complementa essas colocações:

Pensar a inclusão social em geral, e a escolar, em particular, exige que sejam tomadas medidas muito anteriores àquelas pertinentes ao momento da entrada da criança na escola. Pensar em inclusão exige que sejam desenvolvidas ações que possibilitem oferecer à criança oportunidades que contribuirão para que ela disponha de maiores e melhores condições para vir a freqüentar uma escola comum. Deixar de considerar tais questões pode significar a diferença entre o sucesso e o fracasso da criança em ambientes nos quais a inserção passa a ser possível.

Nessa linha de pensamento, Canário (2006, p.32) afirma que as soluções para o processo de inclusão, seja ela social ou escolar, não são fáceis e também não são mágicas. O autor se propõe a fazer, em primeiro lugar, uma análise crítica para elucidar equívocos estabelecidos entre os termos exclusão e inclusão. Em um segundo momento, esclarece o conjunto de conceitos relativos à Educação Especial/Necessidades Educativas Especiais/Dificuldades de Aprendizagem.

No tocante aos termos “escola exclusiva” e “escola inclusiva,” Canário (2006) discute inicialmente o conceito de exclusão nos domínios da escola. O autor reporta-se à compreensão do termo exclusão criticando o uso indiscriminado e corrente do termo. Sua crítica consiste na análise de que, se um termo é utilizado para designar muitos conceitos, pode incorrer na falácia de não designar nada. Parte de uma análise do conjunto de problemas sociais que emergem decorrentes de mudanças estruturais no mundo do trabalho, que criam um “novo” mundo capitalista, sem movimentos do operariado, coincidindo com o declínio do papel do Estado.

Para o autor, o fenômeno de multiplicação dos insatisfeitos e inadaptados representa uma concomitância das desigualdades escolares e desigualdades sociais. Todas essas transformações geram inquietudes e questionamentos a respeito da escola justa. Por isso, o próprio autor levanta a seguinte questão: “[...] é possível uma escola justa, no quadro de uma sociedade injusta (estratificada e fundada na exploração do trabalho)?” A resposta para essa questão, segundo o autor, revela que não é pela escola que a desigualdade social será eliminada. Os problemas das desigualdades sociais devem ser compreendidos no âmbito da estrutura e complexidade social (CANÁRIO, 2006, p.37).

Com base no modelo da homogeneidade, a escola ensina de forma simultânea o mesmo ensino para pessoas da mesma idade, marcando um espaço, tempo e saberes que lhe são próprios. A organização escolar nos moldes atuais permite que o professor ensine “muitos alunos como se fosse um só”. A dificuldade de romper com esse modelo de escola que ensina em classes e no ensino simultâneo reside no fato de que elas foram construídas como escolas de massas e também pelo processo de “naturalização” por que passou. Com o crescimento dos sistemas de ensino, essa situação só se agravou, sendo identificado o fenômeno “crise da escola”.

A relação pedagógica entre o professor e um grupo de alunos foi criada na modernidade, baseada em princípios antagônicos, como “o mestre que sabe, ensina ao aluno que não sabe”; ou o “princípio da cumulatividade, em que para aprender é preciso acumular informações”; ou ainda, “aprendizagem baseada na exterioridade, em que se utiliza da memorização, abordagem analítica, penalização do erro”. Percebe-se que o modo estável e uniforme de organização do trabalho escolar poderia atender os alunos pela homogeneidade, e não pelo atendimento às diferenças de cada um. Canário (2006, p.38) lembra que essa uniformidade levaria a se pensar que a escola funciona como um hospital que tentasse tratar todos os pacientes com o mesmo medicamento.

O crescimento dos sistemas escolares tem agravado os problemas gerados em seu interior, caracterizados pela heterogeneidade do público que a eles adentra. Nas diferentes tentativas de superação desse momento, não foi possível sair dessa forma da heterogeneidade. Portanto, a questão da exclusão/inclusão não pode ser resolvida no âmbito escolar.

Nessa linha de raciocínio, para Canário (2006), um modelo inclusivo de escola não pode estar desvinculado de um projeto mais amplo de sociedade, que também se fundamente na igualdade e na justiça. Reflete sobre como o ensino escolar regular pode ser acolhedor para as crianças que apresentam características diferenciadas para o aprendizado, sejam elas visuais, auditivas, motoras ou mentais.

Assim, para complementar tal posicionamento, López Melero (2008) afirma que uma escola para todos não pode prescindir de um conceito fundamental, que é o da “hospitalidade”. Esse conceito envolve a plena aceitação do outro, invertendo a situação de estrangeiro para a situação de hóspede.

Para construir escolas com a prática da hospitalidade, conforme o autor, não é necessário mais “reformas” nem mais “formação” (LÓPEZ MELERO, 2008, p.43) [...] “precisamos, sobretudo, de ter a capacidade de ‘desaprender’ para construir alguma coisa de novo”.

Cita a história de Ravel, que compôs um lindo concerto para ser tocado com a mão esquerda simplesmente para ajudar seu amigo de turma músico (pianista) que perdera a mão direita na Primeira Guerra Mundial. Para que o amigo não perdesse suas habilidades, Ravel se propôs a fazer “um concerto para mão esquerda”.

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

O autor entende ser um processo de humanização, que supõe participação e convivência. Ao tratar de escola inclusiva, significa abordar a disposição ou não de mudanças das práticas pedagógicas para que sejam menos segregadoras e mais humanizantes. Não é, portanto, apenas a integração da criança com deficiência na escola pública; entender o conceito de escola inclusiva dependerá de como se entende o significado de diferença, se a diferença se constitui um valor ou uma marca. Se a entende como um rótulo, está-se no discurso da integração, e se a entende como valor, está-se no discurso da escola inclusiva. Falar de escola inclusiva requer disposição para mudar as práticas pedagógicas, no sentido de que cada vez mais elas sejam práticas humanizadoras. Mudar as práticas pedagógicas significa mudar, antes de tudo, “[...] o sistema de ensino aprendizagem, o currículo escolar, a organização escolar e o sistema de avaliação” (LÓPEZ MELERO, 2008, p.4).

Refere-se ainda à época clássica, em que o centro do mundo era o homem, na Idade Média eram os deuses, e na atualidade é a economia. Dessa forma, por volta da segunda metade do século XX, foi possível consolidar o aspecto econômico um sistema de governo democrático, que não conseguiu se impor aos próprios valores democráticos, que são a liberdade e a igualdade. Tais valores fazem parte da retórica da sociedade, embora os direitos humanos já estejam proclamados há mais tempo. López Melero (2008) assevera que da liberdade

nascem os direitos civis e políticos e da igualdade, os direitos econômicos, sociais e culturais.

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

As barreiras que se constituem obstáculos para a presença, a aprendizagem e a participação de pessoas diferentes na escola pública, para López Melero (2008), são: as culturais, que envolvem conceitos e atitudes; as políticas, que se referem às normas; e as didáticas, que compreendem o processo de ensino e aprendizagem.

A permanente atitude de classificar e estabelecer normas discriminatórias, ou rotulação das crianças; a tendência de classificar os alunos em normais e especiais revela a crença que alguns alunos são incapacitados para a aprendizagem. Há uma cultura de desconfiança na competência cognitiva e cultural das pessoas diferentes. É preciso entender que a inteligência não é algo determinado que nasce com o indivíduo, mas algo que a pessoa adquire em seu processo de interação com o meio em que vive graças às oportunidades de educação e convivência com a cultura.

López Melero (2008) propala que a inteligência não está determinada geneticamente ao nascer. Esse processo de apropriação da cultura faz com que o homem se desenvolva em todos os seus aspectos; e a inteligência, assim como a deficiência, é produzida.

Para tal, a escola passa a ser espaço não só de apropriação de conhecimento, como também local de aprender a descobrir tais conhecimentos de modo compartilhado com os pares, e nesse movimento, de adquirir novos valores, como a solidariedade, o respeito, a ética, a justiça, a dignidade, entre outros.

A escola inclusiva, como foi exposto, não é tarefa apenas dos professores. Deve ser uma tarefa que conjugue esforços das famílias, da comunidade e dos agentes educativos; trata-se de uma ação compartilhada. Não é possível romper com os laços da escola tradicional se não se colocarem em prática os princípios democráticos, os quais são defendidos por todos.

Ferreira Caputo e Guimarães (2003) consideram que, ao longo da história da Educação Especial, foram surgindo diferentes vocábulos e expressões para caracterizar essa população. A mudança de um para outro termo é movida pelas correntes metodológicas do momento, bem como pelas concepções ideológicas presentes na sociedade. O termo necessidades educacionais especiais é um exemplo desse processo. A maior parte das terminologias adotadas em Educação Especial tem origem estrangeira, usadas em épocas anteriores, tais como: inválido (*minusválido*), anormal (*handicapped person*), retardado (*retardadion*), deficiente (*deficient*). Segundo as autoras, a tradução para o português, muitas vezes, não mantém o sentido que os originou no contexto histórico de sua adoção, o que gera ambiguidades, imprecisão e inadequação ao serem empregados em um novo contexto social.

Com esse propósito, Bueno (1993, p.27) esclarece que o termo excepcional, por muito tempo utilizado pela Educação Especial para indicar “deficiente”, “prejudicado”, “diminuído”, reforçando o caráter pejorativo do conceito que nasceu da necessidade de um contexto histórico em que se intensificava a participação/exclusão das camadas populares nos sistemas de ensino. Reforça Bueno (1993, p.40) que o vocábulo mais adequado para designar aquelas pessoas que deveriam “receber atendimento escolar especializado foi, até determinado momento histórico, o termo ‘deficiente’, porque era este efetivamente o indivíduo encaminhado para as instituições especializadas”.

Neste sentido, quanto à terminologia apropriada para caracterizar a pessoa com incapacidade mental, Mazzotta (1987) informa a existência de uma variação de autor para autor, inclusive de país para país. Exemplifica que, nos Estados Unidos, a expressão *feeble-mindedness* é usada para indicar funcionamento abaixo da média, significando debilidade mental. Essa expressão é logo substituída por *mental deficiency* ou deficiência mental e, em seguida, por *mental retardation* ou retardamento mental.

Ressalta Mazzotta (1987) que alguns autores fazem distinção entre a expressão “deficiência mental” e “retardo mental”. A tendência consiste em considerar a deficiência mental como irreversível, causada por anomalias orgânicas, enquanto o retardo mental refere-se a alterações no potencial intelectual decorrente de fatores socioculturais.

Vale enfatizar que, embora essas denominações propostas busquem identificar grupos ou sujeitos com características diferenciadas, sem criar rótulos negativos ou estigmas, na maioria das vezes acabam atribuindo carga pejorativa e negativa, relacionadas à patologia e à incapacidade dessas pessoas. As palavras não são neutras e imparciais, elas carregam ideologias, insinuam crenças, delineiam pontos de vista, revelam intenções.

De acordo com o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos, a ampla literatura especializada, e mesmo em palestras e eventos de capacitação é comum o uso de expressões como “pessoas portadoras de necessidades especiais” e “pessoas portadoras de deficiência”, como sinônimos (PARANÁ, 2006a).

O mesmo documento indica que necessidades especiais ou deficiências não se portam como objetos que podem ser carregados de um lado a outro, dos quais se pode desfazer quando bem se entende. Por isso, ultimamente, a expressão “portador de” tem sido evitada para se referir a esse grupo de pessoas, preferindo-se, em seu lugar, referir-se a “pessoas com”, ou “alunos com necessidades educacionais especiais”. Essa terminologia “portador de” vem sendo questionada pelo fato de remeter a “carregar algo”, o que seria equivocado nos casos de deficiências. Fica bem explicitado no documento o uso dessa expressão: “embora amplamente usada na legislação, neste texto preferimos o uso de pessoa com deficiência” (PARANÁ, 2006a, p.21).

Neste sentido, Louro, Alonso e Andrade (2006, p.2) complementam o pensamento: “[...] a terminologia adotada atualmente para se referir a essas pessoas é: pessoa com deficiência, justamente por considerar que a pessoa tem uma deficiência e não é um deficiente ou porta uma deficiência”; assim sendo, portar passa a ser sinônimo de carregar; mas uma pessoa com deficiência não carrega a deficiência, ela tem uma deficiência.

Explica ainda o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Especial que as deficiências são inerentes aos sujeitos; assim, constituem sua subjetividade e “não definem sua essência, mas determinam modos de ser e estar no mundo que podem gerar ou não impedimentos ou colocar os sujeitos que as apresentam em situação de desvantagem” (PARANÁ, 2006a, p.42). Esse documento ainda complementa:

Embora não se negue que sejam condições orgânico-funcionais concretas, que acarretam incapacidades, as limitações decorrentes dessa situação serão dependentes dos resultados da interação das características diferenciadas das pessoas com deficiência com as representações em torno dela e das tecnologias disponíveis no meio social a seu serviço (PARANÁ, 2006a, p.42).

No âmbito escolar, é comum a afirmação de que a inclusão refere-se a um processo direcionado apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, mais precisamente as crianças e jovens com deficiências. Essa é uma expressão utilizada pela primeira vez em 1978, por ocasião da divulgação do Relatório Warnok, na Inglaterra, que aos poucos foi sendo incorporada no vocabulário da área da educação, mas impregnada de diferentes conotações.

No documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial irá um alerta para os diferentes equívocos que ocorrem ao ser utilizada:

[...] a expressão necessidades educacionais especiais é tomada como sinônimo de deficiência, o que não corresponde à verdade;

[...] reduz-se a complexa problemática social da inclusão, que estende seus tentáculos aos diferentes segmentos sociais, ao espaço escolar como se, uma vez matriculados os alunos nas classes comuns, estaria garantida sua inclusão educacional e social (PARANÁ, 2006a, p.37).

Vale ressaltar que, para organizar os sistemas de ensino, segundo o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial³⁰ (Brasil, 2001), considera-se aluno com necessidades educacionais especiais aquele que, no processo educacional, apresente dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações para acompanhar as atividades curriculares (não vinculadas a uma causa específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências); condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando uso de linguagens e códigos aplicáveis e altas habilidades ou superdotação. Nesse contexto, uma das autoras que ainda usa essa terminologia “necessidades educacionais especiais” para se referir às crianças que apresentam algum tipo de deficiência é Mendes (2010).

Nesse conjunto de fundamentos político-legais, inúmeros aspectos conceituais ganham nova significação. O primeiro deles é a redefinição do alunado

³⁰ Resolução CEE/CEB n. 02/2001 e Parecer CEE/CEB nº. 017/2001 (BRASIL, 2001).

da Educação Especial, apontando-se os alunos com necessidades especiais³¹ como o público-alvo a que se destina essa modalidade de Educação Especial.

Dessa maneira, Canário (2006) discute a complexidade do uso do termo necessidades especiais por ser muito amplo, pois incluem-se incluir nesse mesmo grupo desde os alunos com autismo, com deficiências mentais, até alunos com asma, com obesidade, etc. É um uso abusivo do termo, que continua imprimindo rótulos de incapacidades nos alunos. Aliado a esse problema de ambiguidade registra a questão da sobreposição das expressões “necessidades especiais” e “dificuldades de aprendizagem” (CANÁRIO, 2006, p.39).

Para o autor, a primeira ambiguidade do paradigma inclusivo pode ser atribuída ao fato de que pelo menos 80% das crianças que chegam à escola são capazes de aprender, e somente 20% dessa população apresentam dificuldades. A população da Educação Especial envolve os índices dos 10% da população. Para Canário (2006, p.40), a expressão necessidades educativas especiais não conseguiu encobrir o rótulo estigmatizante, pelo contrário, contribuiu para reforçar a “utopia da homogeneidade.”

A segunda ambiguidade, na visão do autor, refere-se à utilização generalizada e sobreposta das expressões “necessidades educativas especiais” e “dificuldade de aprendizagem”. Mostra como a aplicação de apoios especiais às pessoas rotuladas pode produzir um efeito perverso para os alunos. A aplicação indiscriminada de “apoios” a alunos já rotulados é outra forma de efeito perverso dessa prática. Tais ações acabam separando-as de seus grupos para receberem os apoios, e com isso, são discriminadas. Canário (2006) defende que um modelo inclusivo de escola não pode estar desvinculado de um projeto mais amplo de sociedade, que também se fundamente na igualdade e na justiça.

Neste sentido, a legislação nacional define que o termo necessidades educacionais especiais reporta-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades originam-se em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. “As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves” (BRASIL, 1994, p.17-18). Contudo, é possível perceber que os documentos oficiais, no Brasil, a partir de

³¹ Tais como: alunos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual, altas habilidades e transtornos comportamentais.

2004, já se utilizam da expressão “pessoa com deficiência”, como é o caso do título do documento do Ministério Público Federal, que publica o documento “O acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular de Ensino” (BRASIL, 2008d), que tem a finalidade de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiências na área educacional. Em 2006, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, aprovada pela ONU, esse termo também é utilizado a partir do título da convenção.

Com base nessas considerações, é preciso fazer uma reflexão conceitual acerca das concepções e dos termos que envolvem a presente temática e o processo de inclusão, a quem se destina e onde deve ocorrer, para que se tracem considerações sobre a Educação Especial. Qualquer que seja o ponto de vista pessoal sobre esses questionamentos, é fundamental que estejam claras as interpretações que norteiam as ações da Secretaria Estadual de Educação, no Paraná, na definição e condução dessas políticas educacionais, uma vez que esse posicionamento determina as formas de organização do sistema educacional, define prioridades no programa de formação continuada de professores e estabelece os critérios para a constituição de redes de apoio educacional aos alunos, aos professores e às famílias.

De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Especial, esse conceito é bastante abrangente, tornando-se importante que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno. A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para a diversidade (PARANÁ, 2006a).

Na Espanha, tanto a literatura como a legislação apresentam certa coerência com relação à conceituação e ao uso da terminologia. A definição de necessidades especiais estabelecida pela LOE é apresentada pelo documento Lei Orgânica da Educação nos seguintes termos:

Entende-se por alunado que apresenta necessidades educativas especiais³², aquele que requeira, por um período de sua escolarização, ou ao longo dela, determinados apoios e atenções educativas específicas derivadas de deficiências ou transtornos graves de conduta (ESPANHA, 2006, p.17180, art. 77).³³

Segundo a legislação espanhola, a educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deve acontecer dentro dos princípios da normalização e da inclusão, como já mencionado. A educação desses alunos em centros de educação especializada só poderá ocorrer se devido as suas necessidades não poderem frequentar os programas de atendimento à diversidade do ensino regular. Uma vez frequentando tais centros, o aluno poderá permanecer nele até os vinte e um anos (ESPANHA, 2006, p.17180, art. 77).

O Decreto nº 138/2002, em seu artigo dois, define o conceito de diversidade e de necessidades educativas especiais, os quais são aqui transcritos:

Para efeito desse documento entende-se por atenção à diversidade, toda ação educacional que esteja direcionada a dar uma resposta às diferentes capacidades, ritmos e estilos de aprendizagem motivações e interesses, situações sociais, étnicas, de imigração e de saúde dos alunos. Com este princípio de atenção à diversidade, se considera como alunado com necessidades educacionais especiais todo aquele que, em um período concreto ou ao longo de toda a escolarização, requeira uma atenção específica de apoio educativo pelas seguintes causas: a). Deficiência física, psíquica, sensorial ou por apresentar graves transtornos de conduta. b). A superdotação intelectual. c). Situações desfavoráveis do tipo socioeconômico, cultural, étnico, lingüístico ou de saúde. d). Apresentar um desajuste curricular significativo entre sua competência e o desenvolvimento das capacidades e as exigências do currículo da série em que está escolarizado, sem que este, tenha por causa as situações anteriores (ESPANHA, 2002a, p.14819).³⁴

³² A expressão *necesidades educativas especiales* está sendo traduzida para a Língua Portuguesa, neste trabalho, como sinônimo da expressão necessidades educacionais e ou educativas especiais.

³³ *Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.*

³⁴ *A efecto de este Decreto se entiende como atención a la diversidad, toda aquella actuación educativa que este dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado; En este marco de atención a la diversidad, se considera como alumnado con necesidades educativas especiales todo aquel que, en un período concreto o a lo largo de toda la escolarización, requiera una atención específica de apoyo educativo por las siguientes causas: La discapacidad física, psíquica, sensorial o por manifestar trastornos graves de conducta. La sobre dotación intelectual. El estar en situaciones desfavorecidas de tipo socioeconómico, cultural, étnico, lingüístico o de salud. El presentar un desajuste curricular significativo entre su*

Pode-se observar que, no Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), consideram o aluno com necessidades educacionais especiais aquele que, no processo educacional, apresente dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações para acompanhar as atividades curriculares (não vinculadas a uma causa específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências), aspecto esse muito semelhante ao da legislação atual da Espanha.

Nessa perspectiva, formar na democracia significa compreender em toda sua dimensão as questões da diversidade. É entender um novo momento de construção de uma nova sociedade, uma nova humanidade, em que o pluralismo, a cooperação, a tolerância sejam os valores definidores das relações entre os participantes desse processo.

Sobre o tema da diversidade, Martín Bris e Margalef García (2000) afirmam se tratar de um tema muito comum nos meios escolares de nosso tempo. Para que não seja um tema que se converta em mais um modismo educacional os autores defendem que o tema deve se constituir um desafio para os educadores no sentido de percorrerem um caminho onde se permita a reelaboração das práticas docentes.

Para os autores, a diversidade engloba muitas interpretações, desde as ciências sociais até as ciências da educação. Esse termo pode estar associado ao multiculturalismo, interculturalidade, às necessidades educacionais especiais, individualização do ensino não só para os alunos com déficits, mas também para os de minorias étnicas ou religiosas, interesses, motivações e expectativa do alunado. Logo, desse termo originaram-se outros com os mesmos significados, ou seja, educação para a diversidade, atenção para a diversidade, ou simplesmente diversidade.

Dessa forma, uma condição que a escola deva estar atenta é que o currículo seja aberto às experiências, diferenças, interesses e expectativas daqueles que vivenciam as situações do dia a dia escolar, que não anula a diversidade e nem aumente as diferenças, mas que favoreça àqueles menos favorecidos o acesso ao conhecimento básico e às diferentes formas de expressão.

Margalef García (2000), em outro artigo, aponta uma importante contradição interna que se produz no discurso da diversidade, qual seja, ao mesmo tempo em que pleiteia uma educação de qualidade, que responda à diversidade em suas múltiplas faces, observam-se nas práticas escolares tendências em aplicar esse conceito da diversidade em ações reducionistas, nas quais se priorize apenas o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

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

Na opinião de Margalef García (2000), a diversidade e a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais são uma concepção predominante nos contextos escolares. Foi produzida uma relação estreita ou uma identificação entre diversidade e educação para alunos com necessidades educativas especiais. Contudo, a esse conceito associam-se outros, como as dificuldades de aprendizagem, alunos com inadequações nos conteúdos curriculares e os alunos da Educação Especial propriamente ditos; dificilmente se aludem aos imigrantes e aos alunos que se encontram em situações sociais ou culturais desfavorecidas.

Nessa linha de pensamento, López Melero (2010, p.5) ressalta que é necessário desenvolver a cultura do respeito, da tolerância e liberdade de pensamento considerando a cultura da diversidade frente ao discurso da inclusão das pessoas com necessidades especiais. Isso significa, nestes tempos de reflexão, o nascimento do compromisso de cada um em mudar as atitudes, a prática educativa e social, e que, segundo suas palavras, “estamos no caminho de projetar outro modo de ser pessoa”³⁵. Quando trata de diversidade, não se refere apenas às pessoas consideradas socialmente como “deficientes”, mas a partir de “um pensamento amplo que inclui o gênero, a enfermidade, a deficiência, a etnia

³⁵ *Estamos en el camino de proyectar otro modo de ser persona.*

[...]; ou seja, aos coletivos e culturas minoritárias que durante tanto tempo tiveram que suportar, e ainda suportam, os critérios das culturas majoritárias”³⁶.

Outro termo que se propôs a discutir no início desta reflexão foi sobre as adaptações curriculares, as quais conforme Sebastián Heredero (2003; 2005; 2007), são as diferentes formas de intervir, objetivamente, para dar respostas mais adequadas às necessidades que os alunos apresentam, tendo em vista a realidade de cada centro, os recursos disponíveis e os objetivos do plano de atenção à diversidade. Na visão do autor:

a modificação do currículo que se faz para dar resposta às necessidades especiais do alunado, quer seja de forma grupal ou individual, com caráter temporal ou permanente. Será o mecanismo que uma escola inclusiva tem para poder atender, com critérios de qualidade, seus alunos (SEBÁSTIAN HEREDERO, 2005, p.13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que as adaptações curriculares constituem-se as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Entende-se que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não se trata de elaborar um novo currículo, mas de organizar um conjunto de possibilidades dinâmicas, com o fim de atender a todos os educandos (BRASIL, 1999).

Sebastián Heredero (2007, p.50) preconiza que existem diferentes níveis de adaptação curricular. O ponto de partida é a proposta pedagógica da escola que sirva de referência para as adaptações curriculares, as quais compreendem medidas ordinárias e medidas extraordinárias. As medidas ordinárias, ou não significativas, referem-se àquelas modificações menores no currículo, facilmente realizadas pelo professor de sala ao planejar suas atividades; em outras palavras, seriam os pequenos ajustes no contexto de sala de aula, tais como: “priorizar objetivos, selecionar conteúdos, planejar atividades mais adequadas, fazer adaptações metodológicas e estabelecer procedimentos de avaliação”. As medidas extraordinárias são aquelas que necessitam de uma adequação dos vários aspectos que compõem o currículo. Exigem, portanto, um envolvimento da equipe da escola para a sua realização no sentido da identificação precisa das

³⁶ [...] *un pensamiento amplio e incluye al género, a la enfermedad, al handicap, a la etnia, [...]; o sea a los colectivos y culturas minoritarias.*

necessidades da criança, no suprimento de objetivos e conteúdos, bem como na viabilização dos apoios necessários tanto para o professor como para o aluno em questão.

Para encerrar esta análise, recorrem-se às palavras de Blanco (2002), que afirma que a ideia de escola inclusiva não pode limitar-se apenas ao acesso da criança com deficiência nas escolas regulares, mas deve se constituir em uma luta para eliminar ou minimizar as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos. A escola necessita se adequar para atender às dificuldades dos diferentes grupos de alunos que a frequentam, suas origens e as culturas que trazem de seus sistemas de normas, costumes e valores, comportamentos distintos.

Conforme o pensamento da autora, um mesmo aluno pode encontrar dificuldade de aprendizado em uma escola e em outra não, dependendo de como cada escola encaminha esse processo de aprendizagem. Dessa forma, se a escola pode gerar dificuldades, ela também pode evitá-las. Assim enfatiza Blanco (2002, p.6):

As escolas inclusivas representam um marco favorável para assegurar a igualdade de oportunidades e a plena participação, contribuem para uma educação mais personalizada, fomentam a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar e constituem um passo essencial para avançar à sociedades mais inclusivas e democráticas³⁷.

Para complementar essa ideia Booth e Ainscow (2004) defendem que “inclusão” ou “educação inclusiva” não é outro nome para referir-se à integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas significa um modelo de escola que possui um enfoque diferente para resolver os problemas e as dificuldades que nela se apresentam frente à diversidade da população atendida. Os autores definem escola inclusiva como um processo sem fim, em que as escolas se comprometam a empreender uma luta em busca de uma melhor aprendizagem e participação de todos os alunos.

A respeito da utilização de termos e expressões que foram surgindo em decorrência desse movimento da escola inclusiva no mundo, Booth e Ainscow

³⁷ *Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas* (BLANCO, 2002, p.6).

(2004) assinalam que os países têm adotado significados diferentes em função dos critérios e normas estabelecidos em cada realidade. Assim, a expressão “necessidades educativas especiais” em muitos países é utilizada como sinônimo de pessoas com deficiência, e em outros consideram-se também os alunos que, sem ter alguma deficiência, apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam recursos e apoios adicionais. Informam que em geral esse termo já não é mais utilizado no Index, mas trata-se de uma terminologia utilizada apenas em algumas ocasiões, uma vez que, ao se concentrarem as atenções para esse alunado, podem-se perder de vista as dificuldades dos demais alunos.

Diante do exposto e frente ao leque de interpretações e opiniões que se tem a respeito das diferentes terminologias para designar os alunos da Educação Especial, neste trabalho, adota-se uma medida de coerência com a tendência da legislação de cada país. No Brasil, a tendência atual dos documentos oficiais, tais como Educação Infantil – Saberes e prática da Inclusão (2004a), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) e Diretrizes Curriculares da Educação Especial (PARANÁ, 2006a), entre outros, é a expressão “pessoa com deficiência”, “aluno com deficiência”, enquanto na Espanha a tendência dos documentos oficiais é pelo termo “necessidades educativas especiais”, já incorporado na linguagem do cotidiano dos profissionais dos centros visitados para a realização desta pesquisa.

4 CONTEXTOS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NA ESPANHA

A escolha pelo estudo comparado a respeito da percepção de profissionais e pais, do processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências que frequentam a Educação Infantil em contextos diferentes, ou seja, em uma cidade do Brasil e outra da Espanha, não significa decidir pelo estudo particularizado da situação e da temática em si. À luz dos pressupostos que fundamentam a metodologia de trabalho adotada, a Teoria Sócio-Histórica, é possível partir do fato real, da situação concreta, para compreendê-la em uma dimensão cuja totalidade, mais abrangente, em que o fato seja estudado e analisado em suas diferentes dimensões. Assim, entende-se que, para compreender a amplitude da questão proposta, faz-se necessário considerar e refletir sobre outros fatores, como formação histórica, social, econômica e política de cada um dos contextos onde a situação investigativa ocorre por acreditar que tais fatores podem influenciar, sobremaneira, no processo de educação de um povo.

Portanto, o objetivo da presente seção cumpre o papel de situar os dois contextos em suas especificidades e características, a fim de subsidiar as análises do tema central da pesquisa para melhor compreensão das diferentes dimensões da temática em estudo.

Brasil e a Espanha são países que se diferenciam em muitos fatores, desde a formação histórica de seus povos, a extensão territorial, a população, a educação, a cultura, até a economia e a política. O propósito desta pesquisa é, considerando as diferenças de cada contexto, buscar o motivo para o crescimento, esclarecimento, extraíndo o que há de positivo em cada uma das situações analisadas, as contribuições para ampliação das perspectivas mais abrangentes no tocante à inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. Nesse sentido, são apresentados uma tabela com os números e percentuais de dados que caracterizam cada país, estado e município e em seguida as informações necessárias sobre questões educacionais de ambos os contextos para então serem analisadas as questões da pesquisa.

Apresenta-se a seguir a Tabela 1, que ilustra bem a situação atual de cada um dos contextos analisados nos aspectos de área territorial, demografia, economia, educação e índice de desenvolvimento humano (IDH).

Tabela 1 Dados geográficos e econômicos³⁸

	Indicadores	Brasil	Paraná	Maringá	Espanha	C. La Mancha	Guadalajara
Área territorial população e densidade	Extensão territorial (Km ²)	8.514.877	199.315	486,43	505.990	79.462	12.212
	População (habitante)	193.737.795	10.284.503	325.968	46.745.807	2.081.313	224.076
	Densidade demográfica (hab/km ²)	22,8	51,6	670,1	92,4	26,2	18,3
Economia	Produto Interno Bruto (PIB) (US\$)	1.595.497.752.888	80.453.023.302	3.069.858.594	1.604.000.000.000	48.735.011.127	5.969.414.465
	PIB per capita (US\$)	8.235,35	7.822,74	9.417,67	34.313,24	23.415,51	26.640,13
Educação	Gastos Públicos com educação (% do PIB)	5,0	5,4	5,4	4,3	6,0	6,0
	Gastos por aluno Ed. Geral (US\$)	1.310,50			7.741,31		
	Ed. Infantil (US\$)	1.098,39			5.642,56		
	Matrícula (%)	87,7	97,1	97,1	98,0	100,0	100,0
	Matrícula Educação Infantil	80,0	80,0	90,0	96,9	100,0	100,0
Índices IDH	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0,813	0,787	0,841	0,955	0,879	0,920
	Classificação por IDH (182 países)	75			15		

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos em: Brasil (2008a); Brasil (2009c); Paraná (2006b); Paraná (2010c); Maringá, (2009b); Espanha (2009; 2010a; 2010b; 2010c).

Como é possível observar na Tabela 1, a diferença de extensão territorial entre os dois contextos é notável no que tange à área em termos de país, estado e cidade. A diferença do número de população também é observada, sendo que o Brasil apresenta os números mais elevados. No entanto, quanto à densidade demográfica, a diferença está a favor da Espanha, com 92.4 habitantes por quilômetros quadrados, e o Brasil apresenta apenas 22.8 habitantes. Já em escala de estado e cidade, as regiões brasileiras se mostram mais populosas. La Mancha apresenta 26.2 habitantes por quilômetro quadrado enquanto que o Paraná possui 51.6. Em Guadalajara, são 18.3 e em Maringá são 670.1 habitantes.

Em contrapartida, o Produto Interno Bruto (PIB) da Espanha é maior que o do Brasil, o que, por consequência, favorece o financiamento em diferentes setores da sociedade como, por exemplo, o da educação, quando se compara com o do Brasil. O mesmo ocorre com o PIB *per capita* no país, nas regiões (Estado e

³⁸ No modelo de tabelas estabelecido pelas normas do IBGE (1993) não são utilizadas as linhas horizontais e verticais; no entanto, neste trabalho foi necessário adotar modelo diferente para dar mais clareza ao leitor devido à quantidade de informações de cada tabela elaborada.

Comunidade Autônoma) e nas cidades são muito próximos, apresentando diferença significativa entre os dois contextos analisados.

No que se refere ao percentual de gastos públicos com educação, no Brasil o índice em 2010 é de 5.0%; no estado do Paraná e na cidade de Maringá esse índice é de aproximadamente 5.4%. A Espanha tem uma dotação de 4,30% do orçamento de governo; Castilla La Mancha e a cidade de Guadalajara conseguem destinar em torno de 6,0%.

O gasto público por aluno na educação geral, no Brasil, é de 1.310,50 dólares e de 1.098,39 dólares para os alunos da Educação Infantil. Na Espanha, é de 7.741,31 dólares e de 5.652,56 dólares para as mesmas categorias de alunos, respectivamente. Com esses dados, pode-se observar a diferença de gastos do governo relacionada à educação dos alunos brasileiros e espanhóis. Com relação ao índice de alunos matriculados no Brasil, os dados nacionais mostram uma taxa de 87,7%, o estado do Paraná e na cidade de Maringá esse índice chega a 90%. Na Espanha, alcança a taxa de 95%; em Castilla La Mancha e a cidade de Guadalajara alcançam o índice de 100%.

No Brasil, o atendimento à população da Educação Infantil ainda não chega a 80%. No Estado do Paraná, é o mesmo índice nacional, sendo que o maior índice de atendimento a essa população no estado é responsabilidade da rede pública municipal e privada, segundo o documento Orientações para (Re) elaboração, Implementação e Avaliação da Proposta Pedagógica na Educação Infantil (PARANÁ, 2006b). Na Rede Municipal em Maringá, não foram encontrados índices oficiais da população nessa faixa etária que frequenta os Centros de Educação Infantil. A Secretaria de Educação estima um atendimento aproximado de 90% dessa população, cujos atendimentos são oferecidos na rede municipal entre o serviço público e privado, conforme o documento (MARINGÁ, 2009b). Na Espanha, a Educação Infantil na faixa etária de três, quatro e cinco anos, nas três instâncias pesquisadas a taxa aproxima-se ao índice de 100%.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Brasil está na 75ª posição, com pontuação de 0,813, classificado como país em nível médio de desenvolvimento, já a Espanha (IDH) ocupa a 15ª colocação entre 182 países, com uma pontuação de 0,955, classificada como país nível elevado de desenvolvimento. O estado do Paraná apresenta um índice de 0,787, e Maringá, 0,841. Em Castilla La Mancha, o (IDH) é de 0, 879 e em Guadalajara, é de 0, 920.

De acordo com a classificação internacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o índice acima de 0,8 indica um nível de desenvolvimento humano elevado da população. Diante dos dados observados, pode-se deduzir que o índice da cidade de Guadalajara indica um elevado nível de desenvolvimento humano. Enquanto Maringá, com um índice menor que Guadalajara, também pode ser considerada cidade de elevado nível.

4.1 Educação e Educação Infantil no Brasil

Embora já esteja bem explicitado que, em linhas gerais, os dois contextos aqui analisados apresentam diferenças significativas, como exemplificado em números no tópico anterior, o propósito desta seção é o de mostrar ao leitor as peculiaridades de cada um dos países especificamente na área educacional, no que toca à formação da organização dos sistemas de ensino e os princípios que fundamentam a operacionalização dos mesmos.

4.1.1 Educação no Brasil

A educação brasileira, desde o período colonial, vem passando por significativas transformações. Levou tempo para que as autoridades reconhecessem que a educação é direito de todos, dever da família e do estado.

De acordo com Bello (2001), foram muitas as tentativas de reforma para o bom funcionamento e organização do sistema de ensino brasileiro. Contudo, ainda assim não se alcançou uma solução adequada que pudesse atribuir-lhe a característica de um ensino de qualidade.

As diferentes tentativas de mudanças na organização e funcionamento de ensino representaram, segundo Aranha (2006), uma tendência mais ampla surgida no século XVIII, qual seja, a de uma escola laica, gratuita e universal sob a responsabilidade do Estado, assumindo assim seu caráter político, por ser o canal de transmissão de cultura e formação do cidadão. Por isso, esses projetos educacionais revelavam pelo menos duas concepções de educação, uma delas é o de otimismo, confiante de que pela escola se pudesse chegar à democratização da sociedade. A outra é a concepção que a escola tem um caráter ideológico e exerce a função reprodutora do sistema como um todo. Portanto, a escola é considerada também um lugar de inculcação do pensamento da classe dominante.

Outro aspecto destacado por Aranha (2006) é a ampliação do “leque” dos sujeitos educativos, pois anteriormente a escola era restrita às crianças do sexo masculino. Atualmente, o movimento universal defende a educação para todos, desde as crianças menores, para atender às necessidades das mulheres trabalhadoras adentrando ao mercado de trabalho, como também outras minorias, como as crianças com deficiências e as crianças das mais diferentes etnias que compõem a sociedade.

Entretanto, embora o acesso esteja sendo ampliado, as avaliações oficiais mostram que os estudantes não estão aprendendo aquilo que a escola precisa ensinar. Os índices do Programa Internacional de Avaliação dos alunos (PISA) registram resultados insuficientes para os alunos das escolas brasileiras no domínio dos conteúdos de matemática, leitura e outras disciplinas, embora na última avaliação internacional tenha avançado sua classificação (BRASIL, 2010). Quanto à qualidade da educação, medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme Brasil (2009d), calculado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), de acordo com Brasil (2009a) a meta é alcançar nota seis – em uma escala de zero a dez – nos próximos 15 anos. No entanto, os índices mais recentes indicam que a nota média da Educação Básica tem girado em torno de quatro pontos. O IDEB cruza dados de desempenho dos alunos na Prova Brasil, com índices de aprovação, repetência e evasão escolar.

Neste sentido, Saviani (1998) alerta para a necessidade de se a ter a raiz dos problemas educacionais no país. Para o autor, há uma tendência em manter um círculo vicioso de dificuldades que ora recaem sobre os alunos, os professores, ora sobre as estruturas organizacionais ou administrativas, mas para o autor (1998, p.5) “[...] o ponto básico é o investimento. É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social número 1,”. Sem investimento real e imediato, os problemas e dificuldades do sistema brasileiro de educação permanecerão com os mesmos indicadores.

4.1.2 Percurso da Educação Infantil no Brasil

O atendimento institucional da criança pequena no Brasil surge, como em grande parte dos países, de uma necessidade determinada pelas transformações

do momento histórico. De acordo com Assis (1982), a pré-escola, no Brasil, sempre foi considerada um “luxo” para as crianças de classes abastadas e filantropia para as crianças pobres. As primeiras experiências empreendidas no país são exemplos claros que, tanto no âmbito particular como no público, essa característica está presente, como será explicitado logo a seguir.

Nessa perspectiva, conforme Kramer (1984), o atendimento da criança brasileira de zero a seis anos é marcado por duas etapas distintas: de 1500 até 1930 e 1930 a 1980. Nos primeiros tempos, não havia interesse de atendimento à criança pequena, contudo, pode-se dizer que aos poucos essa primeira fase foi marcada pela gradativa valorização da infância e o reconhecimento do atendimento de suas necessidades básicas, caracterizando-se pelo progresso no campo da higiene infantil, tanto da área médica como escolar, registrando-se, então, algumas iniciativas de caráter privado e filantrópico.

Ainda segundo Kramer (1984), no que se refere ao atendimento da criança pequena no período do descobrimento até 1874, o que existia em termos de instituição foram as chamadas “Casa dos Expostos”³⁹. Nessa época, afirma a autora, a preocupação para com a criança vinha, principalmente, dos médicos e higienistas, movidos pelas altas taxas de mortalidade infantil. Ainda para Kramer (1984), não faltou iniciativa de alguns grupos particulares, (médicos, associação de senhoras da sociedade), porém a administração pública manifestava pouco interesse pelos problemas da situação da criança brasileira, especialmente a criança pobre. Dessa forma, não se pode negar que a ideia de proteção à infância começava a despertar. Contudo, o atendimento deu-se em apenas alguns pontos mais estratégicos do país. Foi o caso da criação do Asilo de Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro, em 1875. Nesse mesmo ano, foi criado o primeiro Jardim de Infância do país, também no Rio de Janeiro; junto ao Colégio Menezes Vieira, destinado ao atendimento dos filhos da elite brasileira, com organização das atividades de iniciação à ginástica, artes, exercícios de leitura e escrita, noções de números, história, religião e lições de cousas⁴⁰.

³⁹ Informa Kramer (1984) que a “Casa dos Expostos”, “Roda” ou “Casa dos Enjeitados” foram instituições criadas em 1739 por Romão Duarte para abrigar crianças desamparadas, abandonadas ou rejeitadas.

⁴⁰ Lições de cousas eram atividades desenvolvidas em classes dos jardins de infância, relacionadas à origem dos instrumentos, objetos e materiais, conforme Montesino (1992).

Em São Paulo, citando Kuhlmann (2001), em 1896 foi criado, pelo Decreto nº 342, o primeiro Jardim de Infância público, que funcionava junto à Escola Normal Caetano de Campos, com a principal finalidade de servir de preparação para a formação dos alunos matriculados no curso de professores dessa referida escola. Foram inscritas 300 crianças, mas só foi possível matricular 102 alunos de três a sete anos. Funcionava das 11h às 15h com diferentes atividades de marcha, canto e exercício de linguagem, e era amplamente equipado com material froebeliano vindo dos Estados Unidos. As professoras encarregadas de ministrarem as aulas no Jardim de Infância dedicavam-se a estudar a metodologia vinda da Europa e dos Estados Unidos, fazendo tradução dos materiais em alemão, inglês e francês que chegavam ao Brasil, versando sobre como deveriam funcionar os Jardins de Infância e a metodologia dos famosos *Kindergartners* de Froebel⁴¹, Pestalozzi, entre outros.

Com a realização do Primeiro Congresso de Proteção à Infância, em 1922, que teve como principal meta sensibilizar as autoridades e a sociedade em geral para o tema da infância, foi possível observar muitos frutos nos anos que se seguiram até o Segundo Congresso, realizado em 1933. Dentre eles, destacam-se, de acordo com Kramer (1984, p.60), a criação de “novos órgãos na aparelhagem da assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternais, policlínicas infantis”.

Em 1930, foi criado também o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujas ações se diversificaram em Ação ou Assistência Cultural e Médico Sanitária do Conselho Nacional da Educação ou do Conselho Superior de Higiene. Foi esse Ministério que criou, mais tarde, o Departamento Nacional da Criança, órgão responsável por mais de 30 anos das ações e assistência voltadas para a infância no país.

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

⁴¹ Jardim de Infância criado por Fröebel, de acordo com Ferrari (2008).

A Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, reformulada em 1972 e extinta em 1995, também teve atuação de caráter assistencial, voltada para o atendimento da maternidade e da infância, subvencionando o funcionamento das instituições e orientando a criação das Associações de Proteção à Maternidade e à Infância (APMI).

No que diz respeito à área educacional, como relata Kramer (1984), destaca-se a existência de duas instituições que se dedicaram a sustentar o trabalho organizativo no atendimento do pré-escolar. Uma delas é Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), fundada em 1948 pela Unesco, de caráter privado e beneficente. E a outra foi a Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre), de caráter público federal, ligada ao Ministério da Educação e Cultura, criada em 1975, que se constituiu no órgão responsável para traçar as diretrizes de atendimento ao pré-escolar junto às Secretarias de Estado. Atualmente, esse órgão é denominado Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) e faz parte da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura, tendo como finalidade fornecer orientações metodológicas que subsidiem as ações executoras das instituições que atendem crianças nos primeiros anos de vida no país.

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

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

No contexto internacional, esses direitos são normatizados pela proclamação da Declaração dos Direitos Criança (Unicef, 1959) e da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/Unicef, 1989), de acordo com Leite Filho (2001).

Com a aprovação da lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (BRASIL, 1990), fica regulamentado o artigo 227 da Constituição Federal, o qual prevê direitos à criança de ser considerada pessoa "em condições peculiares

de desenvolvimento, [...] e com direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar”, é enfatizado por Leite Filho (2001, p.32).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) contempla a Educação Infantil especificamente com apenas três artigos, que tratam dos temas a seguir: **Artigo 29**, Educação Infantil considerada primeira etapa da Educação Básica e deve promover o desenvolvimento integral até 6 anos de idade;⁴² **Artigo 30**, refere-se à nomenclatura creche e pré-escola. O termo creche destina-se a crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas às crianças de 4 a 6 anos. **Artigo 31**, estabelece que a avaliação dessas crianças deve ser feita por acompanhamento e registro de seu desenvolvimento sem objetivo de promoção (BRASIL, 2001c).

Impulsionado por essa legislação, o MEC se propôs, de 1994 a 1998, à formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil, publicando documentos orientadores para a prática pedagógica da Educação Infantil e instituindo uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI) para participar da elaboração das propostas e diretrizes nacionais nesse período.

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

Neste sentido, o MEC elaborou um instrumento de avaliação das instituições de Educação Infantil no Brasil, denominado Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, defendendo a qualidade de ensino nesse nível de ensino. Esse documento visa a “alertar os profissionais sobre os problemas mais frequentes encontrados nas creches e pré-escolas, que precisam ser levados em conta no processo de avaliar e aprimorar a qualidade do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2009b, p.15).

As dimensões que servem de indicadores e que fundamentam a qualidade da ação educativa na instituição de Educação Infantil, segundo o documento referido

⁴² Artigo alterado pela lei 11274/2006 (BRASIL, 2006c), que contempla desenvolvimento integral até cinco anos, quando a criança ingressa ao Ensino Fundamental de nove anos.

Brasil (2009b), são as seguintes: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

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

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

4.1.3 Educação Infantil no Paraná

O ensino público no Paraná iniciou, conforme registra Oliveira (1986), da mesma maneira que em outras regiões do país, sob a influência dos movimentos políticos que dominaram a Europa naquele momento, tendo em vista, ainda, a influência da estrutura social fundamentada na organização agrária tradicional e

na mão de obra escrava, bem como a estrutura patriarcal presente nas relações políticas, econômicas, sociais e familiares existentes.

Souza (2009) apregoa que a origem da implantação das escolas de Jardim de Infância no Paraná resulta de diferentes fatores, como a crescente industrialização e urbanização do Estado; o avanço da ciência; a preocupação com essa parcela da sociedade expressa em novos estudos e pesquisas, tal como no país todo, de maneira geral. Dessa maneira, a inauguração dos primeiros centros de Educação Infantil aconteceu de duas formas, segundo a autora, no início do século XX, juntamente com a implementação dos grupos escolares, ou anexos ao funcionamento das Escolas Normais.

Consta de 1906 a inauguração da primeira escola pública com Jardim-de-Infância, junto ao Ginásio Paranaense em Curitiba. Com matrícula inicial de 60 crianças, esse número foi insuficiente frente à grande procura por parte de famílias cujas mães eram trabalhadoras e que, por desempenharem uma ocupação fora do ambiente doméstico, manifestaram interesse em inscrever seus filhos. Assim, com expressiva aceitação dessa primeira iniciativa, logo foram propostas, por parte das autoridades da época, instalações de novas escolas.

Continua a autora, que a primeira vez que surge na legislação algo sobre o ensino infantil, no Paraná, foi em 1907. Os objetivos para esse nível de ensino visavam a preparar as crianças por meio do desenvolvimento dos sentidos, para chegarem ao ensino primário mais bem preparadas.

Em consonância com Souza (2009), a criação de mais Jardins de Infância era uma reivindicação da população. Até 1920, eram poucas as instituições direcionadas ao atendimento da criança pequena, e a população reclamava o funcionamento dessa modalidade de ensino em, pelo menos, uma unidade em cada grupo escolar estabelecido.

Vale lembrar que a concepção que envolve a constituição histórica dos Jardins de Infância, destinados à escolarização das crianças entre quatro e seis anos, tem um enfoque diferenciado da assistência à infância do estado paranaense, em instituições de atendimento aos pequenos menos favorecidos em asilos, casas maternais ou abrigos, corroborando Souza (2009).

As políticas do estado do Paraná, no decorrer da metade do século XX em diante estiveram alinhadas com as políticas do governo federal no que diz respeito ao atendimento das crianças pequenas, sempre direcionadas pelos diferentes

órgãos públicos, como Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, Ministério da Educação, ou ainda, organizações da iniciativa privada.

Nessa perspectiva, a trajetória da Educação Infantil no estado do Paraná, nesse período, envolveu ações que contaram com a participação de órgãos públicos federais, estaduais e ou municipais, mas também contou com o apoio de profissionais e pesquisadores que atuaram com projetos na área e que nem sempre foram suficientemente difundidos. Como exemplo, pode-se citar o Projeto Araucária ligado ao Centro de Apoio ao Pré-Escolar, e o projeto foi desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná intitulado Projeto para a Qualificação do Profissional Leigo da Educação Infantil, desenvolvido pelo MEC/ Coordenação de Educação Infantil na década de 1980 a 1990, segundo o documento (PARANÁ, 2006b).

Ainda em 1990, o estado do Paraná formulou o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal-Educação Infantil e Ensino Fundamental, que também contempla o currículo básico para a Educação Infantil e propõe que o trabalho pedagógico se volte para o desenvolvimento infantil, com de uma concepção de criança como ser concreto, sujeito social e histórico, que se apropria do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (PARANÁ, 2010b).

A Educação Infantil, como um direito da família e da criança, previsto na Constituição Brasileira de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na legislação educacional, pode ser considerada uma conquista recente na história da educação brasileira e paranaense, exigindo ainda muitos esforços da sociedade para que se efetive na prática.

Atualmente, o Currículo do Estado do Paraná apresenta uma proposta fundamentada nos pressupostos da concepção histórico-social. Por isso, a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil defendida no Currículo Básico do Estado do Paraná, nesse documento mencionado (PARANÁ, 2010b), defende os seguintes princípios: **primeiro**, “o homem não surge como um ser pronto e acabado, mas como um ser que é produzido pelo meio [...] o homem é um produto do meio que, em sendo produzido, passa a produzir o meio que o produz e em que se produz”; **segundo**, “o trabalho se constitui na marca do homem, de tal forma que não dá para entendê-lo dissociado da noção de trabalho, bem como não é possível compreender o trabalho sem relacioná-lo ao homem”; **terceiro**, “para agir coletivamente criou-se um sistema de signos que permitiu a troca de

informações e a ação conjunta sobre o mundo. A linguagem é constituída da atividade mental, [...]”; **quarto**, “no processo de omissão ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas, a memória, a atenção voluntária, a percepção, o raciocínio, o pensamento, a abstração, portanto, o desenvolvimento da atividade mental”; e **quinto**, “o processo de internalização não é uma condição dada a priori ao sujeito. Para efetivar-se, necessita de ações de intervenção em nível de mediação, para que aquilo que acontece, inicialmente, no nível interpessoal, possa ocorrer, posteriormente, no nível intrapessoal” (PARANÁ, 2010b, p.75-76).

Dessa maneira, as instituições de Educação Infantil no estado do Paraná têm a função de tornar acessíveis a todas as crianças que as frequentam os elementos culturais construídos pela humanidade, os quais contribuem para o seu desenvolvimento.

No Paraná, acerca da oferta de atendimento nas diferentes instâncias, os dados do Censo Escolar de 2004 expressam que há cerca de 98.255 crianças matriculadas em creches e 248.356 em pré-escolas. A maior parte dessas crianças, aproximadamente 69%, encontra-se nas instituições de Educação Infantil municipais. As escolas particulares são responsáveis por aproximadamente 30% das matrículas. A instância estadual responde por menos de 1% do total de matrículas. A participação reduzida do Estado nas matrículas de Educação Infantil decorre da atribuição aos municípios da responsabilidade pela oferta dessa etapa educacional desde a Constituição Federal de 1988, o que não isenta o Estado de sua função de orientar as redes de ensino (PARANÁ, 2006b).

4.1.4 Educação e Educação Infantil em Maringá

Segundo o documento Pressupostos e Princípios que Norteiam as Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais, a rede municipal de ensino, na cidade de Maringá, desenvolveu-se, basicamente, em atendimento ao ritmo e à demanda de crescimento populacional da cidade e da região (MARINGÁ, 2000). Assim, o surgimento e a expansão da rede de ensino municipal, no princípio, deram-se de maneira aleatória e desorganizada, ocupando-se prioritariamente do ensino na zona rural. Tais escolas, denominadas “Escolas Rurais Isoladas” (MARINGÁ, 2000

p.9) funcionavam com classes multisseriadas e “professores unidocentes e leigos”. Na zona urbana, o ensino era ofertado pela rede estadual.

Assim, com a expansão da cidade, novos loteamentos, afastados da área central, foram tornando-se populosos, exigindo a criação de novas escolas para atender à demanda existente. A rede municipal foi se expandindo, passando a atender, além da zona rural, também a população da zona periférica da cidade.

Segundo o mesmo documento, na década de 1970, em decorrência de vários estudos e discussões, foram elaborados e definidos os objetivos gerais de uma Proposta Geral de Educação para o município de Maringá. Na sequência, a Secretaria de Educação vem trilhando um percurso marcado por uma luta de construir uma nova forma de pensar o fazer pedagógico, com vistas à transformação humana dos envolvidos nesse processo e pela apropriação do saber acumulado pela humanidade. Esse fazer pedagógico deve garantir a qualidade de ensino e se comprometer em atender às necessidades das camadas populares.

Em 1988, após intensos estudos, reflexões e discussões coletivas, inspiradas nas ideias e princípios de autores como Saviani, Paulo Freire e Freinet, foi possível elaborar e delinear a Proposta Curricular de 1988, a qual marcou historicamente pelo principal desafio de “recuperar a escola como espaço político que efetiva uma proposta pedagógica comprometida com a escola pública gratuita, universal e de qualidade, para a maioria da população” (MARINGÁ, 2000, p.9-14).

Pautada nessa perspectiva, a proposta de educação municipal não se eximiu de passar por enfrentamentos de ordem política no início da década de 1990, que foi a experiência de privatização⁴³ das escolas municipais, com o discurso neoliberal da administração da época de modernização do ensino público municipal. Ao perceber os prejuízos dessa nefasta experiência, membros da comunidade, profissionais da educação, representantes das APMs, líderes sindicais e representantes de partidos políticos de oposição uniram-se em um movimento contra a privatização das escolas municipais. Ao conseguir tal intento, a equipe da Secretaria de Educação Municipal, sob nova administração, empenha-se para enfrentar o novo desafio, que é o resgate do compromisso

⁴³ Termo utilizado no documento que se refere ao assunto (MARINGÁ, 2000).

político das ações pedagógicas junto aos educadores da rede. Para tal, a partir de 1993, implanta-se um programa de estudos, discussões, cursos, seminários e fóruns, aprofundando os temas educacionais da atualidade e os princípios que fundamentam uma educação para a democratização à luz do enfoque da Teoria Histórico-Cultural.

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

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

Os profissionais das creches, assim denominados na época, lutavam e defendiam em seus momentos de estudos e reflexões para a conscientização da necessidade de se realizar um trabalho em que a prática priorizasse a educação. No entanto, no ano de 1985, de acordo com a vontade política da época, as creches existentes foram desmembradas da Secretaria da Educação, passando a ser administradas pela Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá. Com essa atitude política, as professoras que atuavam nessas instituições foram demitidas e recontratadas com uma nova nomenclatura – Atendente de Creche – com salários menores, embora fosse exigido que tivessem formação de magistério. Essa nova nomenclatura de forma injusta acarretou prejuízos para a categoria, que passou a ter direitos diferenciados dos demais professores que atuavam na Secretaria da Educação. Tal situação só foi reparada em 1993, por meio da implantação do Regime Único, na Prefeitura, o qual exigiu a realização de concurso público (MARINGÁ, 2008j).

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

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 2001c), considerando a Educação Infantil como parte da Educação Básica, o município de Maringá, por meio da Secretaria de Educação incorporou o quadro de funcionários na folha de pagamento, bem como as necessidades de equipamento, de material de consumo e de expediente de algumas instituições de Educação Infantil.

A partir dessa data, em Maringá, o Governo Popular traz consigo um plano de educação para essa modalidade que difere da linha assistencialista até então estabelecida, o qual apresenta ações voltadas a preocupações reais e concretas da construção de uma educação de qualidade social, como um dos instrumentos fundamentais para as condições de busca da cidadania. Combinando a ação de cuidar e educar, o programa da Secretaria Municipal da Educação (Seduc) fundamenta sua proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pautando-se nos princípios de uma educação de qualidade social de acordo com o documento A Educação Infantil no Município de Maringá,

Democratização do conhecimento (formação continuada para funcionários, reuniões pedagógicas, planejamento participativo); Democratização do acesso e permanência (Ampliação de vagas, reformas, ampliações e construções de novos centros de educação); Democratização da gestão (eleição de diretores, formação do conselho escolar, construção da proposta pedagógica) (MARINGÁ, 2008j, p.59).

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

Todo trabalho sofre uma reestruturação, em que os princípios pedagógicos são fundamentados na concepção de creches e pré-escolas de caráter educacional, articulando as ações de cuidar/educar de forma a proporcionar um atendimento de qualidade aos alunos. Nesse período, foi necessária a reestruturação das instituições existentes e a construção de outras unidades para

ampliar a oferta de vagas. A gestão democrática também foi implantada na Educação Infantil, bem como ações e mecanismos para sua implementação.

Para implantar esse processo de Gestão Democrática, a Secretaria de Educação se utilizou de mecanismos como:

[...] formação do Conselho escolar como órgão gestor; eleição de diretoras, concurso público para supervisores e outros profissionais, conselho de classe, reuniões com os pais, calendário único, isto é, igual para os centros e escolas do Ensino Fundamental segundo o referido documento (MARINGÁ, 2008j, p.48).

Embora a expansão da rede nesse segmento e a oferta de vagas tenham sido aumentadas significativamente, ainda assim, os centros de Educação Infantil da rede municipal não conseguem atender às demandas da população sempre em crescimento, sendo necessário o estabelecimento de critérios para a efetivação das matrículas, de forma democrática, em reuniões com a participação de toda a comunidade escolar, resultando na Portaria nº 01/2002 – Seduc. Tais critérios são expressos nos seguintes termos, conforme o que consta no documento Proposta Pedagógica:

Comprovação do trabalho da mãe ou responsável; Comprovação da renda familiar, de até três salários mínimos; Constar na lista de espera; Morar no bairro ou nas proximidades; Crianças em situação de risco encaminhadas pelo Conselho tutelar para efetivar a matrícula são necessários alguns documentos como: Comprovante de trabalho do pai, da mãe ou responsável através de Xerox da carteira profissional, último holerite ou contra-cheque; Declaração do empregador com RG e CPF; Xerox da certidão de nascimento; Xerox da carteira de vacinação; Triagem do posto de saúde; Comprovante de residência; Xerox da carteira do posto da saúde; Atestado de vacina (MARINGÁ, 2008a, p.10)⁴⁴.

O estabelecimento de tais critérios de forma democrática em consonância com a comunidade escolar ajuda a garantir vaga para as crianças de famílias cujas mães trabalham fora para o sustento familiar, pois, na maioria das vezes, são as únicas responsáveis na obtenção da renda de subsistência, elevado índice de desemprego no país.

⁴⁴ Ao finalizar esta pesquisa em julho de 2011, obteve-se a informação verbal de assessores, da Secretaria de Educação de Maringá, de que a mesma, depois de analisar tais critérios junto à Promotoria Pública da cidade, passou a adotar apenas o critério da lista de espera para a matrícula da criança de zero a cinco anos nos centros de Educação Infantil.

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

Neste sentido, o documento que estabelece os princípios norteadores da Proposta Pedagógica para os centros da rede municipal estabelece que:

Cuidar e educar as crianças nas instituições de Educação Infantil exige educadores que, além da sensibilidade, sejam possuidores de conhecimentos que os coloquem em condições de discernir, no coletivo da sala de aula, as necessidades básicas de cada criança: as necessidades orgânicas, também, denominadas biológicas e as necessidades sociais, determinadas pelo meio em que a criança está inserida (MARINGÁ, 2009b, p.11).

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

4.1.5 Educação na Espanha

A educação, na Espanha, tem uma trajetória que remonta à idade antiga, medieval e moderna. A realidade, os costumes e a cultura das duas primeiras não oportunizaram nenhuma ação governamental. A Igreja manteve o domínio da educação dos povos por muito tempo. Só por volta dos séculos XVI e XVII a educação na Espanha se apresenta sob o domínio da nobreza. No século XVIII, ocorrem várias reformas educativas, as quais seriam as raízes para os futuros sistemas educacionais do país, segundo Sanz Gutiérrez ([2002]).

Na história da educação espanhola, Manuel José Quintana, Pablo Montesino e Antonio Gil, entre outros, são nomes que contribuíram para que as mudanças nas políticas educacionais pudessem acontecer. Pablo Montesino⁴⁵, em 1834, se

⁴⁵ Pablo Montesino y Cáceres nasceu em *Fuente de Carnero (Zamora)*, em 29 de junho de 1781. Estudou medicina na Universidade de Salamanca. O ambiente liberal e progressista dessa universidade o influenciou a seguir politicamente pela corrente liberal. Esteve envolvido em sua dupla tarefa de divulgação pedagógica e na reforma do sistema educativo espanhol até sua

preocupou em criar escolas primárias na esfera do Estado. Com a adoção do método de Pestalozzi, conseguiu criar as primeiras escolas em Madrid e Guadalajara. Quintana e Montesino se uniram e foram os inspiradores das primeiras escolas de magistério na região de Madrid, por volta do ano 1839, conforme propala Ruíz Bérrio (1992).

No decorrer do século XIX, o ensino na Espanha não era diferente dos demais países da Europa. O controle exercido pela Igreja sobre a cultura e a educação foi durante esse século um motivo de luta entre os liberais e o Estado. Por mais que se tentassem esforços de reforma educativa, a aliança da Igreja com os setores mais conservadores frearam, de certa forma, as aspirações de uma educação laica que ajudasse o Estado a empreender sua ideologia democrática.

De acordo com Sanz Gutiérrez ([2002]), na metade do século XIX, ainda no reinado de Izabel II, em 1857, foi promulgada a primeira lei pública de Educação na Espanha, denominada Lei *Moyano*. Com o crescente problema de analfabetismo da população, provocado pelas constantes situações de guerra, essa lei deu o incentivo que o país necessitava para o momento.

Ainda segundo Sanz Gutiérrez ([2002]), essa lei se manteve até 1970, quando, no decorrer do mesmo ano, foi promulgada a Lei Geral da Educação (LGE) da Espanha, a qual representou uma verdadeira revolução no campo do ensino e uma reforma integral do sistema educativo espanhol. Posteriormente, seguiram outras leis que focaram os diferentes aspectos da educação espanhola. Em 1980, foi criada a Lei Orgânica de Estatutos do Direito à Educação (LOECE), que dava o direito aos pais de escolherem a educação para seus filhos. Em 1985, a Lei Orgânica do Direito à educação, (LODE), considerada uma lei intervencionista aos centros educativos. Em 1990, a lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE), que organiza a Educação Infantil, a Primária e a Secundária. Em 1995, a Lei Orgânica de Participação, Avaliação e Governo dos Centros (LOPEGCE), legislando sobre a participação, avaliação e administração dos centros. Em 2002, a Lei da Qualidade do Ensino, visando a reduzir o fracasso escolar e elevar o nível de ensino no país. Por último, em 2006, a Lei Orgânica da

morte, ocorrida em Madrid em 15 de dezembro de 1849 (MONTESINO, 1992, p.43). “Foi médico de profissão, político por obrigação e pedagogo por vocação”, segundo Ruíz Bérrio (1992, p.11).

Educação (LOE), que entende a educação como um processo que possibilita a transmissão de conhecimento, a renovação da cultura e o acervo de conhecimentos e valores de uma dada sociedade, bem como fomenta a convivência democrática, o respeito pelas diferenças individuais, promovendo solidariedade sem discriminações com o único objetivo de conquistar a coesão social (ESPANHA, 2006).

A preocupação em oferecer educação capaz de oportunizar atendimento às necessidades das pessoas e aos grupos sociais não é nova. Todos os povos depositam suas esperanças de progresso e desenvolvimento na educação. No entanto, a crença na educação como instrumento de aprimoramento da condição humana e da vida coletiva, embora seja uma constante, nem sempre tem se tornado realidade.

Ao longo da história, foram se constituindo estruturas de formação dos cidadãos, as quais desencadearam a formação dos sistemas educativos como instrumentos que favoreceram a construção dos Estados nacionais, com as características próprias de cada contexto histórico.

Os sistemas educativos passaram por transformações significativas em atendimento às demandas e necessidades circunstanciais, de maneira que, ao final do século XIX, por exigência de tornarem efetivas as conquistas dos direitos dos cidadãos à educação, teve início o processo de universalização do ensino primário, incorporando, aos poucos, o acesso à escola secundária. Dessa forma, o desafio das décadas finais do século XX foi oferecer educação de alta qualidade a todos os cidadãos. O debate mundial girou em torno da proposta de que os países em seus governos deveriam atender a necessidade de “combinar qualidade com equidade na oferta educativa” (ESPANHA, 2006, p.17158).

No momento atual, a orientação é que essa qualidade e equidade na educação sejam extensivas a todos os cidadãos, conforme a citação a seguir:

Conseguir que todos os cidadãos possam receber uma educação e uma formação de qualidade, sem que esse bem seja limitado somente à algumas pessoas ou setores sociais, resulta no objetivo da atualidade. Países dos mais diversos, com sistemas políticos distintos e governos de diferente orientação, estão se empenhando

nesse objetivo, Espanha, não pode de modo algum, constituir uma exceção (ESPAÑA, 2006, p.17158).⁴⁶

Nessa perspectiva, a primeira década do século XXI nasce com a convicção de que os países e os governos devem oferecer educação de qualidade a todas as crianças, sem exclusão, pautados na premissa de que qualidade e equidade são dois princípios indissociáveis. Tal compromisso deve ser assumido não só pela administração educativa, como também pelo conjunto da sociedade.

Neste âmbito, o Ministério de Ciência e Tecnologia da Espanha, com o propósito de estimular o debate sobre o tema, convidou tanto as Comunidades Autônomas como os representantes das organizações de Conselhos Escolares para avaliarem o documento denominado “Uma educação de qualidade para todos e entre todos” e apresentarem sugestões. Como resultado dessas discussões, foi publicado um documento com as sínteses desse processo, o qual estabelece princípios que devem fundamentar o sistema educativo espanhol, como especificam o Boletim Oficial do Estado (BOE) e a Lei Orgânica da Educação:

Consiste na exigência de proporcionar uma educação de qualidade a todos os cidadãos de ambos os sexos, em todos os níveis do sistema educativo. [...] Trata de conseguir que todos os cidadãos alcancem o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades, individuais, sociais e intelectuais, culturais e emocionais para o que necessitem receber uma educação de qualidade adaptada a suas necessidades. Ao mesmo tempo se deve garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, prestando os apoios necessários, tanto ao alunado que o necessite como aos centros em que estão sendo escolarizados.

[...] Contudo, a responsabilidade do êxito escolar de todo o alunado não só recai sobre o aluno individualmente considerado, mas também, sobre as famílias, os professores, os centros docentes, as administrações educativas e, em última instância sobre a sociedade em seu conjunto. [...] De acordo com os princípios que inspiram esta lei, a educação é concebida como um processo permanente de aprendizagem que se desenvolve ao longo da vida. Por isso todos os cidadãos têm o direito de formar-se dentro e fora do sistema educativo, com o fim de adquirir, atualizar, completar e ampliar suas capacidades, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências

⁴⁶ *Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción.*

para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (ESPAÑA, 2006, p.17159).⁴⁷

Pode-se perceber que desde 1990 na Espanha, a Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE) implementou modelos de escola de integração em progressão e os modelos de escola inclusiva, mas é a partir de 2006, com a promulgação da (LOE) Lei Orgânica de Educação, que o processo de inclusão adquiriu sua total significação e foi colocado em andamento.

4.1.6 Percurso da Educação Infantil na Espanha

Ruíz Berrio (1992) assevera que a Educação Infantil, na Espanha, é uma conquista da segunda metade do século XX. Nos cem anos anteriores, não se pode afirmar que houve um movimento unificador no sentido de se consolidar a Educação Infantil. O autor afirma que o que existiu foi a criação de escolas para crianças, as quais, na maioria das vezes, eram iniciativas particulares.

Desse modo, segundo o mesmo autor, a expansão da Educação Infantil está diretamente vinculada ao desenvolvimento do processo de industrialização que ocorreu ao longo do século XIX. Por consequência desse processo, a família sofre significativas alterações em sua organização, sua estrutura, seu modo de viver o cotidiano, muito diferente da maneira como vivia nos modos de produção rural e artesanal dos tempos anteriores.

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

⁴⁷ *Consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo; Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades; Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo quiera como a los centros en los que están escolarizados.*

[...] Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre las familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y en última instancia sobre la sociedad en su conjunto. [...] De acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos os ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar, y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

As mudanças fazem parte de um processo lento e cheio de contradições. As primeiras preocupações que surgiram para atender ao grave problema do abandono das crianças decorrente da incorporação da mulher no trabalho fabril estiveram desvinculadas do sistema escolar. As primeiras ações nesse sentido foram movidas pela urgência de atender aos pequenos durante as longas e desumanas jornadas de trabalho dos pais e protegê-los da provável influência negativa do ambiente do bairro operário em que viviam.

Recorda Montesino (1992) que, desde os primórdios da civilização humana, deveria haver mães que, por algum motivo, encarregavam os cuidados de seus filhos pequenos a parentes ou vizinhos que se prestassem a esse serviço. Essa prática, em consonância com o autor, pode ter sido a primeira ideia das escolas de párvulos⁴⁸. Mais tarde, em todos os países, algumas mulheres pobres que não podiam realizar outras atividades se destinaram a cuidar de crianças pequenas em troca de qualquer recompensa ou retribuição. Nessa perspectiva, complementa Montesino (1992, p.48), não tardaram a surgir organizações de pequeno porte que tiveram alguma representatividade, como é o caso de *Las Dameschool* (inglesas), *Las Salles d'asile* (francesas), y *Escuelas de Amigas* (espanholas). Em seguida na França, e na Grã-Bretanha, surgiram as *casas de cuna* para abrigar os bebês e os “asilos” para os *párvulos*.

No ano de 1838, em Madrid, se deu a primeira iniciativa da Espanha, com a criação de uma escola para formação de *parvulistas*⁴⁹, denominada *Escuela de Virio*, foi fundada por Pablo Montesino. Depois dessa, surgiram mais quatro *parvulários*⁵⁰. A Fábrica Nacional de Tabacos de Madrid inaugura um *parvulário* para os filhos de seus operários, orientados por Ramón de la Sagra, em 1841. A Prefeitura de Madrid, em 1849, passa a se interessar pelo andamento dessas escolas. Nesse mesmo ano, a Prefeitura de Barcelona também cria seu primeiro *parvulário*.

A expansão das escolas para crianças, na Espanha, foi lenta. Em 1850, existiam no país em torno de 95 escolas; dez anos mais tarde, elas somavam 220,

⁴⁸ Segundo Pereira (2002, p.284), párvulo significa criança pequena, pessoa inocente, que tem pouco conhecimento e que é fácil de enganar.

⁴⁹ Professores de crianças pequenas.

⁵⁰ Espaço escolar onde se ensinam as crianças pequenas.

sendo 125 públicas. Até a promulgação da lei Moyano da Educação, em 1857, não existia nenhuma articulação com o sistema de ensino.

O que se percebe ao ler a obra de Montesino é que seus ensinamentos estão fundamentados nas ideias de Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, os quais concebem a Educação Infantil como processo que permite desenvolver a autonomia moral da criança, partindo de uma educação integral. Com base na observação da natureza, procura manter a saúde dos pequenos e melhorar sua qualidade de vida por meio da alimentação, higiene, modo de vestir e a prática de exercícios físicos e sensoriais. Na prática pedagógica, Pestalozzi procurava evidenciar a intuição, o uso e importância dos sentidos e o papel dos sentimentos no processo educativo. Seus estudos se voltam para o centro de três grandes eixos: educação, docência e escola.

Friedrich W. A. Froebel (1782-1852) é considerado o iniciador das escolas de párvulos, na Alemanha. Sua teoria foi difundida pelo mundo, pela América, Europa e de forma muito especial na Espanha. Para esse pensador, a finalidade da escola consiste em promover as energias do homem como ser progressivamente consciente, pensante e inteligente. A base da educação da criança, para Fröebel, está justamente naquilo em que ela mais sabe fazer, brincar. Partindo da brincadeira, do jogo, elaborou um material didático⁵¹ que representa o meio para descobrir o que já existe e no momento adequado. As leis pedagógicas baseadas na natureza e na intuição tiveram origem em outros pensadores, como Comênio, Pestalozzi e Rousseau, que influenciaram as ideias de Fröebel. Contudo, era uma concepção naturalizada, divinizada de criança, segundo o pensamento de Arce (2004).

Desta forma, o século XX é considerado o século da criança pela chegada das grandes correntes científicas que transformaram o modo de compreender, entender e ensinar os pequenos. Importantes estudos começaram a ser

⁵¹ Material didático criado por Fröebel foi denominado “*Dones*” e consiste: 1- uma bola, uma caixa com bolas de pano em que três são das cores primárias (amarelo, azul e vermelho) e as outras três com as cores secundárias (verde, lilás e laranja), são utilizadas para exercícios sensório-motores; 2- Uma bola, um cilindro e um cubo, explorar a diferença entre mole e duro; 3- um cubo composto por outros três cubos menores, trabalhar noções de tamanho e espaço; um cubo feito de pequenos ladrilhos, explorar conceitos de dimensões e medidas; 5 uma série de cubos cortados em diagonal para a criança trabalhar as possibilidades de construção e empilhamento; 6- Seis ladrilhos maiores, ampliar e complicar a manipulação; 7 pequenas listas (*listones*), para a criança criar sobre o espaço plano, estimulando o pensamento abstrato, conforme Ferrari (2008).

divulgados em todas as partes do mundo, como: a criação da cátedra de psicologia experimental da Escola de Genebra, em 1890⁵²; o nascimento da paidologia considerada a ciência de estudos da criança por Oscar Chrisman por volta de 1896; a psicanálise, na Áustria, em 1900; as escolas ao ar livre, nos Estados Unidos, em 1904; os laboratórios-escolas e instituições de pedagogia experimental nos Estados Unidos, França e Alemanha em 1906, os primeiros estudos científicos sobre crianças com deficiências, Itard e Seguin a criação da escola *La casa di Bambini*, de Maria Montessori na Itália, em 1907; os testes psicológicos (psicometria) de Binet-Simon, na França, em 1908; as escolas de Ciência da Educação, na Suíça e na Bélgica em 1912; os estudos de Arnold Gessell sobre o desenvolvimento infantil e crescimento humano (pesquisa do comportamento infantil ao longo do tempo, espaço e idade, 1943/1946; além dos estudos de Pieron, Blondel, Wallon, Kohler, Stern, Koffka, Spranger, Adler, Jaspers e Jung, entre outros, e o movimento da Escola Nova. Esse movimento foi defendido na Europa por Edouard Claparède (1873-1940) e Maria Montessori (1870-1952), entre outros, e nos Estados Unidos por John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965), de acordo com Baena (1997).

Isto posto, vale dizer que os psicólogos da segunda metade do século XX se depararam-se com a missão de revisar, discutir e reelaborar os pressupostos de uma nova forma de conceber o desenvolvimento infantil como Chomsky, Wallon Vygotski e outros.

Nessa perspectiva, ainda segundo Baena (1997), nos últimos anos observa-se um fenômeno, em escala mundial, que evidencia, em todas as reformas dos sistemas educacionais nacionais, a progressiva atenção ao período da Educação Infantil. Isto se deve pelas continuadas pesquisas de cunho científico e social reconhecendo a importância desse período no processo de desenvolvimento humano.

Como resultados das pesquisas nas áreas da psicologia, antropologia, sociologia, biologia e pedagogia, pode-se constatar, que conforme Baena (1997, p.17), que a chamada Educação Infantil é fundamental para uma correta

⁵² Mais tarde, o mais eminente estudioso dessa instituição foi Jean Piaget, que ao longo de sua vida, teve interesse por diferentes temas, desde a zoologia, psicologia infantil e a explicação do desenvolvimento intelectual da criança, de acordo com Baena (1997).

orientação e funcionamento dos processos evolutivos e de desenvolvimento da criança como fatores que possibilitam e favorecem sua educação posterior.

A Educação Infantil, conforme Baena (1997), além de atrair para si todo interesse da investigação científica, é também alvo de preocupação da sociedade e dos governos devido ao acentuado processo de mudanças sociais, culturais e econômicas ocorridas na sociedade dos últimos tempos. Como exemplo, pode-se citar o ingresso da mulher no mercado de trabalho, o aumento da família monoparental, o frequente fenômeno da falta de estabilidade familiar, além da pressão social que impõe à criança precoces determinantes socializadores. Se antes era a família o lugar das significativas aprendizagens sociais e a responsável pela formação da personalidade, hoje ela está perdendo esse lugar. As instituições e os centros sociais estão incorporando esse papel. A Espanha também não está isenta dessa realidade.

Até a metade do século XX, as instituições dessa natureza se expandem sem a preocupação didático pedagógica. Cada vez mais o processo de produção foi se interessando pela mão de obra feminina por diferentes motivos e cada vez mais foram se acentuando as necessidades de espaços seguros para as mães deixarem seus filhos enquanto exerciam a jornada de trabalho fora de casa. Com esse fim formaram-se diferentes estilos de atendimentos, nos diferentes países. Na Espanha, os mais comuns, em consonância com Pujol Maura (1997, p.34), eram:

[...] os centros ou creches públicas, que estavam administradas, gerenciadas e mantidas com fundos do Estado e neste grupo se podem situar os centros que dependiam da Assistência Social, dependentes dos Ministérios de Cultura, Trabalho e Saúde, assim como os que dependiam das administrações públicas e das Prefeituras.⁵³

A autora assinala que também haviam outros grupos subvencionados pelo governo, mas administrados por outros planos, como o Plano de Intervenções de Proteção ao Trabalho e o Plano de Intervenção do Fundo Nacional de Assistência Social. Foram criados também centros ou *guarderías* privadas com ou sem fins

⁵³ “Los centros o guarderías públicas, que estaban administradas, gestionadas y mantenidas por fondos del Estado, y en este grupo se pueden situar los centros que dependían del Instituto Nacional de Asistencia Social, los dependientes de los Ministerios de Cultura, Trabajo y Sanidad, así como los que dependían de administraciones públicas, como los Ayntamientos y las Diputaciones”.

lucrativos e sem nenhuma ajuda do governo, e os dependentes de instituições religiosas.

O que se percebe, nesse momento, é que os diferentes tipos de centros que se ocuparam do atendimento da criança pequena, em especial as *guarderías*⁵⁴, não tinham nenhuma proposta de estimulação cognitiva, linguística ou educativa, embora a metodologia difundida por Fröebel e outros pensadores já continha alguns princípios educativos, os quais porém não foram colocados em prática.

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

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

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

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

⁵⁴ “*Guarderías*” eram instituições públicas dependentes de diferentes organismos públicos, e quando privadas, com ou sem fins lucrativos, pertencentes ou não a grupos religiosos, supervisionadas, naquela época, pela Secretaria de Bem Estar Social do Estado.

Assim, o cumprimento desses direitos requer recursos econômicos, mudança na legislação e o estabelecimento de políticas estruturais por parte dos governos e uma constante atenção e vigilância da sociedade civil. Nesse sentido, há um comitê formado por dez *experts* internacionais que recolhem informações das ONGs, das Organizações intergovernamentais e Unicef, denominado *Comithee on the Rights of the Child*⁵⁵, que acompanha os países nesse assunto.

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

4.1.7 Educação Infantil em *Castilla La Mancha*

Como explicitado no tópico anterior, a legislação espanhola tem se voltado para dar à Educação Infantil a atenção merecida. Em cada Comunidade Autônoma, a legislação nacional é adequada e operacionalizada segundo as necessidades e demandas da realidade local. Em *Castilla La Mancha* a legislação que normatiza a Educação Infantil é o Decreto nº 67/2007, de 29.05, o qual estabelece o currículo do segundo ciclo da Educação infantil de três a seis anos e determina a responsabilidade dos centros docentes no exercício de sua autonomia pedagógica em conformidade ao que prevê a Lei Orgânica da Educação 2/2006. Esse decreto preconiza ainda que o desenvolvimento da criança deve ocorrer dentro dos princípios de igualdade de oportunidade e inclusão social, a educação de valores de igualdade, interculturalidade, saúde e respeito pelo meio que o cerca (ESPANHA, 2007a). Esse nível de ensino compreende dois ciclos: o primeiro, até aos três anos, e o segundo, dos três aos seis anos (ESPANHA,

⁵⁵ Comitê dos Direitos da Criança.

2006). O primeiro ciclo ainda é de responsabilidade da Secretaria de Bem Estar Social do Estado. Já está anunciada a predisposição do governo em alterar a legislação, transferindo o atendimento das crianças dessa faixa etária (até três anos) para a Secretaria de Educação. No ano da realização da presente pesquisa, foi possível observar, por parte dos órgãos oficiais, a iniciativa das primeiras providências nesse sentido.

Destaca também o Decreto nº 67/2007, de 29.05.07, Espanha (2007a), a importância de assegurar o êxito escolar de todos os alunos, o atendimento à necessidades específicas, bem como o entrosamento com o primeiro ciclo desse nível de ensino e a educação primária, estabelecendo uma estreita colaboração com os pais. Trata-se de um nível de ensino um caráter voluntário, não sendo obrigatório; trata-se de um nível de ensino com identidade própria.

Os objetivos da Educação Infantil previstos no decreto em referência embasam que as finalidades desse nível de ensino contribuirão com o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual das crianças, além de incentivar o desenvolvimento psicológico, o movimento e os hábitos de controle corporal, a expressão da linguagem e a elaboração da autoimagem.

No mesmo documento, a Lei Orgânica da Educação (LOE), de 2/2006, fixa em oito as competências⁵⁶ básicas que devem ser desenvolvidas ao final da Educação Básica e obrigatória, conforme os critérios da União Europeia. Em Castilha – La Mancha, essas competências são elencadas em número de nove, nas distintas etapas do processo formativo, incluindo a Educação Infantil. Portanto, o segundo ciclo da Educação Infantil prevê a formação das seguintes competências (ESPAÑA (2007a, p.14746):

Competência na comunicação lingüística; competência matemática; competência no conhecimento e na interação com o mundo físico; tratamento da informação e competência digital; competência social e cidadã; competência cultural e artística; competência para aprender a aprender; autonomia e iniciativa pessoal; competência emocional⁵⁷

⁵⁶ O termo competência é definido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) como a combinação de destrezas, conhecimentos e atitudes que uma pessoa possui (ESPAÑA, 2005c).

⁵⁷ a)-*Competencia en comunicación lingüística*; b) - *Competencia matemática*; c) - *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*; d) - *Tratamiento de la información y competencia digital*; e) - *Competencia social y ciudadana*; f) - *Competencia cultural y artística*; g) -

Para desenvolver as competências anteriormente elencadas, o currículo do segundo ciclo da Educação Infantil deve ser estruturado e organizado de acordo com as seguintes áreas: conhecimento de si mesmo e autonomia pessoal; conhecimento e interação com o meio e as linguagens no âmbito da comunicação e representação. Essas áreas são entendidas como a oportunidade de experiência e desenvolvimento de atividades que tenham interesse e significado para as crianças.

As programações didáticas integram a área das linguagens, o início da língua estrangeira e as tecnologias de informação e de comunicação, assim como a aproximação da leitura e da escrita, o raciocínio lógico-matemático, a expressão visual e musical, o desenvolvimento dos valores e atitudes da não-discriminação, a convivência e comportamentos saudáveis, e o conhecimento, valorização e conservação do patrimônio histórico, artístico-cultural e natural da comunidade de Castilla – La Mancha (ESPAÑA, 2007a).

Conforme o mesmo documento, os métodos de trabalho devem visar à experimentação, ao respeito pelo mundo e ao conhecimento do aluno, a atividade e o jogo devem se desenvolver em um ambiente de afeto e confiança, que permita a interação entre a criança e o adulto. A organização do tempo e do espaço, os materiais e recursos didáticos devem atender às necessidades e à diversidade do alunado. A metodologia de trabalho, em seu sentido mais amplo, engloba todas as decisões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve em sala de aula. Devem, portanto, favorecer o estabelecimento das relações intencionais entre alunos e professores. Essa legislação preconiza que não existe método único e universal que se pode aplicar a todas as crianças, em qualquer situação de ensino nos diferentes conteúdos, que garanta êxitos. Contudo, estabelece que é imprescindível que a aula se converta em espaço organizado que garanta o desenvolvimento das capacidades de cada aluno. Está especificado também que é da “responsabilidade da equipe dos professores, mediante um trabalho integrado e a partir dos princípios do Projeto Educativo, utilizar os

métodos mais adequados para que o ensino alcance seus fins”⁵⁸ (ESPANHA, 2007a, p.14755).

Os critérios de avaliação, nessa etapa de ensino, servem para estabelecer o nível de desenvolvimento alcançado pela criança no processo de aprendizado. Apresenta as mesmas características da avaliação das demais etapas. Assim, segundo os pressupostos do documento, a Lei Orgânica da Educação 2/2006, a avaliação nessa etapa deve ser “global, contínua e formativa para propiciar ajuda às características individuais das crianças” (ESPANHA, 2007a, p.14745).

Desta forma, a avaliação como um processo de investigação permanente implica duas funções, a saber, “adaptar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos mediante observações sucessivas e determinar o grau de consecução dos objetivos previstos na programação”⁵⁹ (ESPANHA, 2007a, p.14757). A interação das famílias é outro aspecto que deve ter um papel fundamental no processo de avaliação.

No artigo 8, esse mesmo documento trata da atenção à diversidade na Educação Infantil, entendida como o conjunto de ações educativas destinadas a atender as necessidades dos alunos em função de suas diferentes capacidades, de ritmos e estilos de aprendizagem, motivações e interesses, ou situações sociais, culturais, linguísticas e de saúde.

4.1.8 Educação e Educação Infantil em Guadalajara

Segundo a literatura, a história do surgimento das escolas de *párvulos* não é fruto da causalidade e do imprevisto objetivando surpreender aqueles que conhecem os progressos do ramo da educação; as primeiras iniciativas tiveram origem nas necessidades básicas do cotidiano das pessoas, e em Guadalajara não foi diferente.

Nesse sentido, de acordo com Montesino (1992), ao longo da história da humanidade é sabido que sempre houve mães que, por suas ocupações ou doenças, deixavam os seus filhos pequenos aos cuidados de outra pessoa da

⁵⁸ *Es responsabilidad del equipo de maestros y maestras, mediante el trabajo coordinado y en el marco del Proyecto Educativo, el utilizar los métodos de trabajo más adecuados para conseguir que la enseñanza alcance sus fines.*

⁵⁹ *Adaptar la ayuda pedagógica a las características individuales del alumnado mediante observaciones sucesivas y determinar el grado de consecución de los objetivos previstos en la programación.*

família, ou vizinha, que se prestasse a fazer esse serviço. Esta é a primeira ideia que deu origem à escola de *párvulos*. Em outros países, costumava-se entregar as crianças às mulheres que, por sua idade ou outra razão, não podiam exercer outra função, dedicando-se a cuidar das crianças pequenas das vizinhas em troca de qualquer recompensa.

Até o século XIX, os centros de educação para crianças menores de seis anos tinham caráter assistencial e nunca tiveram algum apoio por parte das autoridades públicas. Contudo, motivado pelo processo de industrialização, o desenvolvimento da pedagogia científica e o acesso a certas experiências Europeias no tema da educação de *párvulos* foram se abrindo os caminhos a uma nova instituição chamada Educação de *Párvulos*.

Depois de criada a primeira escola para crianças em Madrid, em 1838, aos poucos a iniciativa começa a ser divulgada em diferentes partes da Espanha. Somente com a lei Moyano da Educação, de 1857, os municípios iniciaram sua implantação, talvez impulsionados mais pela presença de crianças abandonadas pela ocupação laboral das mães durante uma extensa jornada de trabalho do que pela imposição da lei. Destartes, as condições de funcionamento eram um tanto irregular, e somente uma parcela muito pequena da população se beneficiava do atendimento.

O relato pessoal da professora de Educação Infantil⁶⁰ de um dos centros visitados e de uma professora aposentada⁶¹ dá conta que a educação das crianças pequenas em Guadalajara até os anos de 1955, aproximadamente, era feita dentro das famílias, pelos próprios pais, pelas avós e pelos irmãos maiores, quando era o caso. Somente as famílias mais abastadas pagavam amas de criação, pajens ou as chamadas *niñeras* (babás ou cuidadoras de crianças).

Na cidade de Guadalajara, na zona urbana, eram poucas as mulheres que trabalhavam fora de casa. A profissão exercida por essas pessoas trabalhadoras era de secretária (*oficinistas*) ou ajudantes de limpeza nas casas das pessoas mais

⁶⁰ Pilar Simón, professora da rede pública de Guadalajara, da Educação Infantil, com larga experiência nesse nível de ensino.

⁶¹ Maria Carmen Adame, professora aposentada da rede pública de Guadalajara. Atuou como docente na Educação Infantil da rede municipal e com a formação de professores no Centro de Formação de Professores da cidade (CEP). Em entrevista com a pesquisadora, ambas as professoras se disponibilizaram a contar, a partir da experiência e vivência profissional de cada uma, sobre como aconteceu o processo de implantação da Educação Infantil nessa cidade, uma vez que a Secretaria de Educação Municipal não dispõe de registros com tais informações.

abastadas ou, ainda, amas de criação e cuidadoras de crianças, como se denominavam. Assim, as avós se incumbiam de cuidar dos netos e transmitiam a cultura de seus antepassados por meio de contos infantis de sua época, de refrões, poesias, canções de ninar, canções de roda.

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

Por volta de 1960, em Guadalajara, a situação do atendimento das crianças pequenas toma uma nova direção. As classes da Escola Primária eram, normalmente, dirigidas por um professor do sexo masculino. As esposas desses professores se encarregavam de cuidar das crianças menores irmãs e irmãos desses alunos, por terem mais paciência, cuidando deles como verdadeiras mães e também por serem mais criativas com relação ao desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas com as crianças. Os espaços destinados ao atendimento dessas crianças eram pobres e com poucos recursos materiais e didáticos. Essa pessoa não recebia remuneração do Estado para exercer essa função. Os pais, de livre vontade, ajudavam com pequenas contribuições. O ensino também era livre, sem regras e sem normas a seguir, dependendo totalmente da criatividade da pessoa que assumisse essa tarefa. Esse atendimento era direcionado para crianças até seis anos de idade.

Contam as professoras que havia duas senhoras conhecidas na cidade que realizavam esse trabalho com fins financeiros (eram referência na época). Nos povoados próximos à Guadalajara, esse trabalho começou bem mais tarde. Na cidade de Guadalajara, também existiam algumas entidades particulares que prestavam o serviço de *guardería*.

Em torno do ano de 1967, apenas uma escola pública⁶² teve a iniciativa de implantar o atendimento às crianças de cinco anos de idade. Era uma atividade sempre desempenhada por mulheres. Não era um nível de ensino obrigatório, mas tinha o objetivo bem definido de preparar as crianças para a próxima etapa de escolarização. Por isso, o conteúdo desenvolvido se restringia às aulas de psicomotricidade, exercícios preparatórios para a lecto-escrita. Não havia livros

⁶² *Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Rufino Blanco* em Guadalajara.

para a professora se orientar, ela mesma criava os modelos. Com a oficialização da escola de párvulos, passou-se a ensinar além dos conteúdos anteriores, a disciplina de religião e a história da Espanha. Segundo relato das professoras, a história da Espanha era um conteúdo que recebeu importância, naquele momento da ditadura espanhola, no sentido de que “Deus havia colocado a Espanha no centro do mundo como um propósito”; era o que se lia nos livros da época.

Informam as professoras, nesse período, foi editado um livro denominado *El parvulito*, de Alvarez Perez (1965), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, com data de 31 de janeiro de 1958; porém sua edição só chegou às escolas com quase uma década de atraso. O livro, com 112 páginas e 52 lições, contendo assuntos religiosos, morais, saúde, ciências naturais e civismo, é ricamente ilustrado, com letras claras e grandes que despertam o interesse dos profissionais e alunos. Para o professor, havia uma edição complementar, com sugestões de atividades e exercícios variados em cada lição. As sugestões das atividades eram divididas em exercícios para o período da manhã e para o período da tarde. Essa obra representou uma referência de trabalho didático-pedagógico para os profissionais e para as escolas das crianças pequenas, daquele momento. Cartilhas como *Mateu* ou *Chiquitin* e cadernos de pré-escrita completariam a oferta de recursos didáticos.

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

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

As escolas, para cooperarem com a universidade, abriram espaço para os estágios dos acadêmicos objetivando que estes aprendessem a docência a partir da prática cotidiana. Esse fato redimensionou a formação do futuro profissional bem como contribuiu para melhorar a atuação do professor de sala de aula e todo

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

Devido à demanda observada nas escolas para o atendimento das crianças de três anos, os/as diretores/as das escolas anexas à Escola de Magistério, juntamente com os pais, reivindicaram vagas para essa faixa etária. Por consequência a tais debates, as primeiras experiências nesse sentido tiveram início na cidade de Sigüenza, próxima à Guadalajara, com um projeto arrojado da Professora *Maria Soledad Herrero*. Aos poucos, em Guadalajara e em outros municípios, esse atendimento se converteu em centros chamados *guarderías* (creches) para crianças de três anos ou menos, com caráter assistencial e não educativo, administrados e gerenciados por entidades públicas como prefeituras, *Diputación Provincial*⁶³ ou a própria Comunidade Autônoma ou particulares, religiosas ou não, mas sempre supervisionados pela Secretaria de Bem Estar Social do Estado e das Comunidades Autônomas, desde o ano 2000.

Assim, o primeiro curso de Especialização para formar especificamente as professoras das escolas de *párvulos*, na região de Guadalajara, aconteceu no ano de 1975, cuja primeira turma teve formação por correspondência (a distância), ou seja, as professoras inscritas recebiam por correio o material a ser estudado e as provas para as avaliações. Os cursos de formação foram se expandindo, possibilitando o acesso das pessoas interessadas.

As escolas da iniciativa privada surgiram concomitantemente às de caráter público. As escolas particulares, pertencentes ou não à instituições eclesiásticas, faziam convênio com o Estado⁶⁴ para atenderem um maior número de alunos.

⁶³ *Diputacion Provincial* não tem tradução para a Língua Portuguesa. Trata-se de uma instituição pública espanhola que serve de coordenação para as atuações dos diferentes municípios da província de Guadalajara. Está consituída por alguns vereadores dos municípios das províncias e tem várias áreas de atuação, entre elas a educação, embora com poucas funções reais. Uma das funções que também desenvolvem é de complementação na área social, daí a criação de *Guarderías* durante alguns anos para atender à população de Guadalajara capital.

⁶⁴ Essas escolas são chamadas de *concertadas* pelo fato de terem um convênio com o Estado ou com as Comunidades Autônomas, pelo qual elas atendem aos alunos que a rede estadual não pode atender e recebem pagamento do Estado ou da Comunidade Autônoma pelo serviço prestado. Isso acontece por dois fatos: de um lado, a contradição de atenção dessas crianças por instituições particulares, geralmente congregações religiosas; e por outro, as políticas neoliberais de montar escolas públicas e particulares no mesmo espaço físico, porém com subsídios do Estado.

Nessas escolas, os conteúdos trabalhados eram mínimos nesse nível de ensino. Só atendiam as diferentes idades se houvessem número suficiente para manter a turma. Normalmente, a professora dessas turmas do Infantil não era remunerada. A remuneração se dava apenas para as professoras das turmas do Primário. Por isso, na maioria das vezes, os grupos de alunos eram conduzidos por estagiárias (alunos do curso de Magistério), ou pessoas voluntárias ligadas à religião, normalmente sem apresentarem titulação adequada para o exercício do magistério.

Com a obrigatoriedade do número de alunos em 25 por turma, as escolas particulares conveniadas (*Concertadas*) começaram a se desinteressar em oferecer esse nível de ensino. Depois, essa ideia foi se modificando – pela própria exigência dos pais que pagavam as mensalidades – o atendimento da Educação Infantil nas escolas privadas (*Concertadas*) encontra-se melhor estruturado atualmente.

Na condição de capital da Província, a cidade de Guadalajara ocupa a posição de polo, onde centralizam-se ações de diferentes áreas: economia, política, saúde, esporte e educação. No que se refere à educação, é a sede da Delegação Provincial da Conselheria de Educação e Ciência⁶⁵, órgão que tem a função de gerenciar e administrar as questões do sistema de ensino, garantir os diferentes processos de escolarização dos alunos e acompanhamento dos programas de Atenção à Diversidade na Província de Guadalajara, e dispõe de uma unidade do Centro de Formação de Professores (CEP) cuja principal função é trabalhar para o intercâmbio de experiências entre os profissionais da área, a formação continuada dos professores da rede, difusão de recursos e materiais pedagógicos inovadores e coordenar o Plano de Orientação da Região. As metas e ações desse órgão estão alinhadas às diretrizes da *Delegación Provincial* e da *Consejería de Educación y Ciencia*, de acordo com o documento (CASTILLA LA MANCHA 2009-2010).

A abrangência de atuação CEP envolve zonas diferentes, assim distribuídas: atendimento aos centros de Educação Infantil e Primária (CEIP) e Secundária da cidade de Guadalajara, aos centros da região periférica de Guadalajara e aos centros da zona rural dessa região. Em cada uma dessas zonas, a economia e o

⁶⁵ *Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia.*

meio sociocultural são diferentes, com importantes núcleos de população de imigrantes.


O documento preconiza que em *Castilla La Mancha* (2009-2010), a metodologia adotada para o desenvolvimento de seu plano de trabalho baseia-se em favorecer a participação ativa dos profissionais dos centros na programação anual de atividades, bem como a participação entre os profissionais das diferentes zonas, e ainda apoiar os programas e projetos das escolas, incentivando a abertura para a participação de toda a comunidade educativa. Os procedimentos e as atividades planejadas envolvem desde reuniões gerais com dirigentes e profissionais, seminários temáticos, reuniões por etapas, reuniões específicas, cursos de formação continuada em diferentes áreas e reuniões entre os profissionais das diferentes zonas.

A formação continuada dos professores da rede pública, em Guadalajara, tanto da Educação Infantil, Educação Especial quanto Primária é realizada por meio de um programa específico executado por profissionais do Centro de Formação de Professores (CEP), autorizado e designado pela Secretaria de Educação (*Consejería de Educación y Ciencia – Delegación Provincial – em Guadalajara*) vinculada à Comunidade Autônoma de *Castilla La Mancha*.

Para resumir esta seção, apresenta-se um quadro dos sistemas de ensino dos dois países por faixa etária com o fim de dar maior clareza às comparações de funcionamento de cada um desses sistemas.

Quadro 2 Sistemas de Ensino no Brasil e na Espanha, de Acordo com a Faixa Etária

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			
BRASIL						Ensino Fundamental																					
	Creche			Pré Escola											Ensino Médio			Ensino Superior									
																	Educação Profissional										
ESPANHA						Primária																					
	Educação Infantil Ciclo I (0-3)			Educação Infantil Ciclo II (3-6)											Secundária Obrigatória			Bacharelato			Ensino Universitário						
																	Educação Profissional										

 Ensino Obrigatório

Fonte: Brasil (2001c; 2006c); Espanha (2006).

Conforme se pode verificar no Quadro 2, a composição dos níveis escolares em ambos os países apresenta características peculiares. No Brasil, a educação escolar, segundo o art. 21 da LDB, compõe-se de:

I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;

II - Educação Superior (BRASIL, 2001c).

A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No entanto, com a implantação do ensino de nove anos pela Lei 11 274/2006, a Educação Infantil, primeira etapa do Ensino Fundamental, vai até os cinco anos, sendo que até os 3 anos as crianças frequentam Berçário e Maternal e dos quatro a cinco anos, Pré I e Pré II. As séries iniciais vão dos seis aos dez anos, e as séries finais de 11 a 14 anos. No Ensino Médio iniciam com 15 e termina com 17 anos (BRASIL, 2006c).

Sobre a Educação Especial, o capítulo V, no artigo 58 e subsequentes da mesma lei, esclarecem que se trata de uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. A lei garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Assegura que a oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil, perpassando todos os níveis de ensino (BRASIL, 2001c).

No contexto espanhol, a organização do sistema de ensino é um pouco mais complexa, conforme o documento Lei Orgânica de Educação (ESPANHA, 2006, p.17165). No capítulo segundo, artigo três da LOE, o sistema educativo se organiza em etapas, ciclos, graus, cursos e níveis de ensino, de forma que assegure a transição entre os mesmos. São os seguintes níveis de ensino oferecidos pelo sistema educativo espanhol: a)- Educação infantil; b)- Educação primária; c)- Educação secundária obrigatória; d)- *Bachillerato*; e)- Formação profissional; f)- Ensino de idiomas; g)- Ensino de artes; h)- Ensino desportivo; l)-

Educação pessoas adultas; J)- Ensino universitário. Um gráfico mais detalhado do sistema educativo espanhol encontra-se no anexo A deste trabalho. A Educação Especial, na Espanha, é tratada na Lei Orgânica da Educação (LOE/2006), no título III, capítulo I, como alunos com necessidades específicas de apoio (ESPANHA, 2006). Na legislação de *Castilla La Mancha*, o assunto é tratado pelo Decreto Nº 138/2002, como atenção à diversidade (ESPANHA, 2002a).

Vale lembrar que todos esses níveis de ensino devem se adaptar ao alunado com necessidades específicas de apoio educativo. Essa adaptação deve garantir o acesso, permanência e progressão desses alunos no sistema.

4.2 Educação Especial no Brasil e na Espanha

Este tópico objetiva situar a Educação Especial no contexto brasileiro e espanhol para melhor compreender a trajetória dessa área de ensino não somente em seus aspectos históricos, mas evidenciar como os aspectos educacionais no atendimento das pessoas com deficiências foram, aos poucos considerados contemplando a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Antes, porém, faz-se necessário retormar sucintamente a história da humanidade para mostrar como as pessoas diferentes sempre carregaram um estigma e sofreram segregação.

4.2.1 Situando os Caminhos da Educação Especial

A incapacidade ou a diferença dos indivíduos é vista de diferentes maneiras, dependendo de como o homem é considerado em sua cultura. Os valores éticos, sociais, morais, filosóficos e religiosos de uma sociedade determinam a maneira como serão tratadas as pessoas com suas diferenças.

Amiralian (1986) enuncia que os diferentes encaminhamentos de cada época são resultados do modo pelo qual o homem é entendido em determinada cultura. A forma de o homem produzir a sua existência e nela os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos são determinantes para que a própria sociedade trate os portadores de deficiência de uma ou de outra maneira. Dessa maneira, desde os primórdios tempos é possível perceber uma evolução no tratamento, educação e atendimento das pessoas com deficiência. A literatura estabelece dois momentos dessa evolução: o período pré-científico e o período científico.

No primeiro período, o tratamento se fundamentava basicamente em valores éticos e culturais. Pode-se dizer que, nas civilizações primitivas, a seleção era natural, praticava-se a lei do mais forte, sobrevivia aquele que tinha condições para tal. Acreditavam também na influência das forças sobrenaturais, tanto que os egípcios utilizavam-se do procedimento da “trepanação” para expulsar os maus espíritos que julgavam se apossar dos enfermos e diferentes.

Na Antiguidade, em Esparta, Grécia antiga, em que havia a cultura do corpo belo, perfeito e forte, adeptos dos ideais atléticos e clássicos, a seleção era biológica. Pela dedicação à guerra, eram disseminadas práticas de abandono ou extermínio de crianças que apresentavam má formação ao nascer. Essas práticas eram aceitas pela sociedade e contavam com o respaldo da legislação.

Na Idade Média, considerada a Idade das Trevas para as ciências, foi intensificada a crença ao sobrenatural com prática da magia, misticismo e superstição. Os psicóticos e epiléticos eram considerados demoníacos, enquanto os cegos eram reverenciados como videntes, profetas e adivinhos.

No final da Idade Média, houve a influência das organizações cristãs, que surgem com atendimentos assistenciais às pessoas com incapacidades. Ilustra esse momento o bispo de Myra, Nicolau, que no século IV ganhou notoriedade por cuidar e alimentar crianças deficientes, mais tarde chamadas de ‘idiotas e imbecis’ (PESSOTTI, 1984, p.3).

Com o cristianismo, segundo Pessotti (1984, p.4) a pessoa com deficiência escapa dos maus tratos e “ganha alma, e como tal, não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar-se contra os desígnios da divindade. Com a moral cristã torna-se inaceitável a prática espartana e clássica da ‘exposição’ dos subumanos”. Foi cunhada a expressão *Les enfants du bon Dieu*, que representava a aceitação caritativa e a tolerância ao repassar para a divindade a responsabilidade de proteção.

Dessa maneira, a história da Educação Especial é marcada com o início da educação da criança surda no século XVI com o frade beneditino Pedro Ponce. No século XVII, com Ramirez Carrion, Juan Carlos Bonet e L’Epée. Em 1784, surge o primeiro Instituto de Jovens Cegos em Paris, fundado por Valentin Hauy juntamente com L’Epée. Luis Braille aperfeiçoou o código de leitura e escrita para os cegos baseado no código secreto de comunicação militar e pontos em relevo, do capitão Charles Barbier, em 1808.

Pode-se dizer que esse período científico é marcado por três momentos: o **primeiro** compreende desde os estudos de Pinel (1745-1826); Itard (1801); Belhomme (1814-1824); Esquirol (1818); Seguin (1846) e Montessori (1897), em conformidade com Bueno (1993). Embora esses estudos confirmassem a incurabilidade da deficiência mental, oportunizaram a experimentação de trabalhos pedagógicos. Tal foi o caso de Itard que, em 1801, dedicou-se à educação do menino selvagem Victor de *Aveyron*, um menino criado em uma floresta com animais, sem qualquer contato com seres humanos, em um estado completo de privação social. Por suas tentativas de educar e recuperar o potencial cognitivo de Victor, que supostamente apresentava uma deficiência mental profunda. Por meio de procedimentos médico-pedagógicos, Itard é considerado o precursor da Educação Especial. A partir dessa experiência médico-pedagógica, baseando-se na metodologia de Condillac, começa a ser admitida a ideia de educabilidade da pessoa com deficiência e surgem as bases para o início do trabalho pedagógico. Em seguida, Montessori apresenta inovações pedagógicas com foco nos aspectos sensoriais da criança. Com essas experiências, ficou demonstrado que é possível educar a pessoa com deficiência mental por meio de ações pedagógicas exercidas por educadores.

Para Bueno (1993), o século XVIII pode ser considerado o marco inicial no esforço da Educação Especial ofertar escolarização especializada às pessoas com deficiência, atendendo suas necessidades, ainda que sob a perspectiva da extensão de oportunidades para os mesmos. Esse esforço a que o autor se refere, no sentido de atender às necessidades de educação das crianças deficientes, é o início do surgimento das instituições públicas especializadas.

O **segundo** momento do período denominado científico é marcado pela evolução das ciências humanas, da psicologia, sociologia, filosofia e da educação. A deficiência deixa de ser uma “doença” para ser uma “condição”, como bem lembra Amiralian (1986). Muitas outras ciências que estudaram o homem no decorrer dos tempos mostraram também uma nova visão sobre o deficiente. Nessa perspectiva, são necessárias medidas educacionais, sociais, psicológicas e médicas específicas para promover o ajustamento social dessas pessoas. Uma nova tendência é observada: a classificação dessas pessoas por meio de testes. Em 1908, Binet instituiu os testes psicométricos, e com eles, a classificação da deficiência mental. No âmbito educacional, constatou-se a proliferação das

instituições residenciais, das escolas especiais e das classes especiais. Nas décadas de 1930 e 1940 tiveram início novas modificações no estudo científico, que só vieram a se concretizar após a Segunda Guerra.

O **terceiro** momento do período científico foi caracterizado pelo conceito de incompetências sociais, o que vai além das incapacidades acadêmicas. Houve descontentamento generalizado com os resultados dos testes psicométricos.

As diferentes abordagens educacionais, os estudos em psicologia e a ciência médica muito contribuíram para melhorar a condição de vida da pessoa com deficiência. Não se pode negar, no entanto, que todas essas conquistas ainda estavam marcadas pelo estigma da rejeição, da discriminação e da segregação, conforme relatam Bueno (1993), Correia (1999) e outros.

Somente após as duas guerras mundiais, citando Correia (1999), devido ao grande número de mutilados, as sociedades atingidas sentiram-se forçadas a dirigir um novo olhar sobre essa população, buscando alternativas possíveis para a questão. Paralelamente a isso, os movimentos históricos das lutas pelos direitos humanos, com a promulgação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, juntamente com as grandes transformações sociais, científicas e tecnológicas, influenciaram sobremaneira a mudança de olhar as pessoas com deficiência, reconhecendo-as como cidadãs, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social.

A partir de 1950, as normas para Educação Especial passaram a ser estabelecidas por organismos internacionais, com destaque à ONU; estabeleceu-se como subsistema dentro do sistema educacional. A Educação Especial, na sociedade moderna, assume o trabalho educacional dos deficientes auditivos, visuais, mentais, físicos, e aos poucos, foi incorporando também outras deficiências e distúrbios (MIRANDA, 2001).

Daí em diante, a tendência dos movimentos que favoreçam o atendimento especializado às pessoas com deficiências se caracterizou por uma ampla discussão entre diversos países. Com o advento da sociedade global, o estigma da desigualdade social se torna cada vez mais evidente. As populações, em várias partes do mundo, são marcadas por grandes diferenças de ordem econômica, política e cultural. Essas diferenças podem produzir discriminação e exclusão, as quais afetam os direitos das pessoas. Emerge, então, a necessidade de se entender o homem em sua diversidade. Assim, educar para a diversidade requer

uma cultura que combata as desigualdades, que garanta um tratamento educativo que contemple a realidade de cada aluno e considere a expressão da diversidade de cada indivíduo e seus interesses, princípios estes defendidos pelo movimento da escola inclusiva dos dias de hoje.

De acordo com o relatório da *European Agency for Development in Especial Needs Educations: Eurydice* (2003), foram diferentes as tendências dos países no sentido de garantir o acesso à educação das pessoas com deficiências. O documento aponta três diferentes perspectivas ou tendências adotadas pelos países. A primeira consiste na adoção de políticas e práticas voltadas para a inclusão de quase todos os alunos da Educação Especial no sistema do ensino regular. Essa orientação exige um conjunto de recursos e serviços especializados no ensino regular. Dentre os países que adotaram essa abordagem estão: Chipre, Espanha, Grécia, Islândia Noruega, Itália, Portugal e Suécia.

A segunda tendência contempla a orientação de oferecer uma diversidade de serviços para a inclusão, tanto no ensino regular como no ensino especial. Os países que seguem essa tendência são: Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburgo, Áustria, Finlândia, Reino Unido, Latvia, República Checa, Estônia, Lituânia, Polônia, Eslováquia e Eslovênia.

Na terceira perspectiva, encontram-se os países cujas políticas e práticas são diferentes para o ensino regular e para a Educação Especial. Normalmente, os alunos da Educação Especial frequentam as escolas especiais e as classes especiais das escolas comuns. Os países que adotam tal medida são Bélgica, Holanda e Suíça. O serviço de atendimento especializado para as crianças com deficiências nesses países encontra-se bem desenvolvido.

4.2.2 Educação Especial no Brasil

Dota e Alves (2007) registram que o Brasil é considerado um dos últimos países do mundo em questão de educação, pelos poucos investimentos destinados para esse fim; ademais, o modelo de ensino foi inspirado nos Estados Unidos e na Teoria da Carência, que explicava o rendimento escolar por meio de observações feitas com crianças de diferentes níveis socioeconômicos. Trata-se de um problema político, econômico e social que deve ser compreendido historicamente. Ainda segundo as autoras, em relação à Educação Especial no

Brasil, apesar do pouco investimento e do descaso político, foi ganhando seu espaço de forma lenta, mediante a criação de inúmeras instituições. Essas instituições eram de caráter assistencialista e cumpriam apenas a função de auxílio aos desvalidos.

O início do atendimento às pessoas com deficiências no país passa pelo mesmo processo pelo qual passou a formação do sistema de ensino brasileiro, a passos lentos e com pouco investimento. Contudo, Bueno (1993, p.21) propala que de alguma forma, “segue basicamente a mesma trajetória ocorrida na Europa e nos Estados Unidos”. Dessa maneira, Mazzotta (1982); Bueno (1993); Jannuzzi (1985), Paraná (2006a), Mendes (1995), Kassar (2004); Brasil (2007) consideram o marco inicial desse atendimento a criação dos institutos de meninos surdos-mudos e cegos, na cidade do Rio de Janeiro na época do Império.

Bueno (1993) aventa que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁶⁶ foi criado por influência de José Álvares de Azevedo, que era cego e estudou em Paris. Quando chegou ao Brasil, sentiu-se indignado com o descaso ao atendimento do deficiente visual pelas autoridades brasileiras. Traduziu e publicou um livro sobre a “História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris”⁶⁷. O médico do Paço, Xavier Sigaud, pai de uma menina cega, tomou conhecimento do livro e conseguiu convencer o imperador a criar a instituição já mencionada, pelo Decreto Imperial 1428, de 12 de setembro de 1854. Dois anos depois, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos⁶⁸ pelo renomado professor Eduard Huet, que por meio de seus contatos com as autoridades, conseguiu sensibilizar Pedro II.

Essas instituições, desde o início, funcionaram com atendimento baseado no assistencialismo e, principalmente, como asilo de inválidos, enquanto que os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho. Bueno (1993, p.86) explica os fundamentos que subsidiaram a história da Educação Especial no Brasil:

[...] espelha também o caráter assistencialista que irá perpassar toda história da educação especial em nosso País. O fato de, através de uma política de ‘favor’, terem sido criadas instituições que pelo menos, ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população, cumpria a função de auxílio aos desvalidos. Isto é, àqueles que não

⁶⁶ Hoje, Instituto Benjamin Constant.

⁶⁷ Fundado no século XVIII, por Valentin Hauy (Cf. JANNUZZI, 1985, p.21).

⁶⁸ Atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

possuíam condições pessoais para exercerem sua cidadania. Além disso, na medida em que se prenderam a iniciativas isoladas, deixaram de fora a maior parte dos surdos e dos cegos, ao mesmo tempo que, como internato, retiraram do convívio social indivíduos que não necessitavam ser isolados pelo incipiente processo produtivo.

Ainda segundo o autor, no período imperial, além da criação desses institutos, teve início o tratamento à criança com deficiência mental no Hospital Psiquiátrico da Bahia Juliano Moreira, em 1874. Jannuzzi (1985, p.23) complementa, baseando-se no documento do MEC-SENESP (1975), que além dessa escola havia também a Escola do México, no Rio de Janeiro, criada em 1887, considerada a primeira escola “especializada e a segunda de ensino regular, atendendo também **deficientes físicos e visuais**⁶⁹, ambas sob a dependência administrativa do Estado”.

Embora, de forma lenta, após a Proclamação da República a Educação Especial foi se expandindo e a deficiência mental pouco a pouco se destacou na Educação Especial, não só pelo maior número de pessoas atendidas e instituições criadas, mas também por questões de cuidados com a saúde pública. Dessa maneira, Bueno afirma que em 1903 foi criado o Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II (Bahia); em 1923 foi criado o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri e o Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1927⁷⁰.

Medeiros (2001) assinala que Ulisses Pernambucano foi outro pioneiro dos estudos e do atendimento da criança com deficiência no Brasil. Uma de suas pesquisas iniciais foi um trabalho denominado “Classificação das crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental”, referida como a primeira tese brasileira no campo da deficiência mental. De 1923 a 1927, atuou como diretor da Escola Normal de Recife e fundou, em 1925, uma escola pioneira para crianças excepcionais, anexa a essa escola.

Três instituições de caráter privado foram criadas, destinadas ao atendimento dos deficientes visuais, a saber: a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924, o Instituto Padre Chico, em São Paulo e o Sodalício da Sacra Família,

⁶⁹ Grifos nossos.

⁷⁰ Bueno (1993, p.87), em nota de rodapé, chama atenção para a divergência das datas de criação dessas instituições, uma vez que não há consenso entre os pesquisadores por ele mencionados; Jannuzzi (1985); Lemos (1981); Pessotti (1975).

no Rio de Janeiro, ambos em 1929. Além do surgimento dessas entidades, tiveram início, nesse momento, as preocupações da rede pública para o atendimento das crianças com deficiência mental como consequência dos estudos da área da psicologia. As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006a, p.18) pontuam que o atendimento especializado centrado em cuidados assistenciais e terapêuticos, no Brasil, “estendeu-se por mais de um século, enraizando concepções e práticas até os dias atuais”.

Consta mesmo documento que, a despeito das poucas iniciativas dos setores públicos, o atendimento especializado às “pessoas com deficiência se firmou como ação predominantemente desenvolvida por iniciativas isoladas, de amigos e familiares, que ganhou força nos movimentos sociais das décadas subseqüentes”, característica que pouco se alterou nos caminhos da oferta de Educação Especial em todo seu percurso (PARANÁ, 2006a, p.21).

O decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso: Todos pela Educação (BRASIL, 2007), postula que no início do século XX foi fundada a sociedade Pestalozzi (1926), criada por Helena Antipoff, em 1932, em Belo Horizonte (Minas Gerais) e em 1948, na cidade de Niterói (Rio de Janeiro). Trata de instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental e que foi difundida por todo o país, mais tarde se constituindo na a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que seguiu o mesmo percurso, espalhando-se pelo país e formando posteriormente a Federação Nacional das APAES.

Na área da deficiência física, conforme Bueno (1993), também de cunho filantrópico, foi fundada em 1950, em São Paulo, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD). No Rio de Janeiro, em 1954, foi criada entidade similar, a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR). Outras instituições foram fundadas em diferentes regiões e capitais brasileiras, nas diversas áreas de atendimento às pessoas com deficiência. Paralelamente a essas instituições de cunho filantrópico, surgiram centros de reabilitação e clínicas privadas de alto nível técnico destinados ao atendimento especializado aos filhos da classe mais abastada do país.

Mendes (1995), Kassar (2004); Bueno (1993); Paraná (2006a) preconizam que o paradigma da institucionalização permaneceu como modelo de atendimento até meados da década de 1950, quando eclodiram inúmeros movimentos sociais no mundo ocidental, decorrentes do clima de insatisfação social gerado após o término da Segunda Guerra Mundial. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, representou a retomada dos direitos humanos em todos os níveis, elaborada sob o impacto das atrocidades cometidas durante a guerra pelas potências ocidentais, defendendo que a essência dos direitos humanos está no “direito a ter direitos”. Esse documento passa a nortear as políticas públicas e os instrumentos jurídicos da grande maioria dos países.

Vale lembrar que nesse período a história da Educação Especial se relaciona com a nova concepção das pessoas com deficiência, que passaram a ser vistas como cidadãos, com direitos e deveres de participação social, embora persistisse a ótica assistencial e caritativa e o viés da medicalização em sua educação.

Nesse momento, no Brasil, começam a ser mobilizadas ações para maior participação do Estado em atenção à pessoa com deficiência de caráter público, motivadas, principalmente, pela mobilização social e pelos movimentos socioeconômicos mundiais.

Kassar (2004, p.27) argumenta que a preocupação com a Educação Especial, no Brasil, se tornou mais efetiva com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, uma vez que até essa data o Poder Público se ocupou em organizar campanhas nacionais, como a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro-Cesb em 1957, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais-CNERDV em 1958, e Campanha Nacional de Educação do Deficiente mental – Cademe em 1960”, organizadas diretamente pelo Ministério da Educação e Cultura.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos, Paraná (2006a), aparece o argumento de que esse paradigma fortalecido na década de 1960 contribuiu para questionar a tese determinista de desenvolvimento, adotada até então nas práticas especializadas, dando lugar a uma ótica diferenciada e passando a considerar as origens dos distúrbios e deficiências como também motivados por determinantes socioculturais. Esse novo olhar ampliou a compreensão das especificidades

apresentadas pelas pessoas com deficiências. Dessa forma, o mesmo documento explicita as origens do movimento dos anos 1970 (PARANÁ, 2006a, p.23).

A partir da década de 1970, movimentos organizados por pais de crianças com deficiências ganharam adeptos no mundo todo, inspirados nos princípios de individualização, normalização e integração, introduzidos na Dinamarca nos anos sessenta, os quais buscavam ampliar as oportunidades de participação social de pessoas com deficiência, oferecendo-lhes o convívio em ambientes o menos segregadores possíveis.

Ao prosseguir nessa linha da historicidade do atendimento à pessoa com deficiência no país, o documento da Secretaria de Educação Especial, por meio do decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007, p.2), declara que a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Neste sentido, o mesmo documento informa que, em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP –, órgão responsável pela Educação Especial no Brasil, fundamentado pela concepção integracionista, impulsionando ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

No âmbito nacional, destaca-se o relevante papel da Constituição Federal de 1988, Brasil (2001b), que define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, garantido, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Na década de 1990, como consequência da mobilização de organismos internacionais incitando os países a se voltarem para a questão dos direitos do homem, o Brasil promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990).

Outros eventos importantes do início dessa década, que influenciaram na elaboração das políticas públicas de educação inclusiva foram: Conferência de Educação para Todos resultando na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial de Atenção às pessoas com Necessidades Especiais que formalizou a Declaração de Salamanca (1994), já mencionados na introdução deste trabalho.

Em linhas gerais, o traçado do percurso histórico e da situação da Educação Especial brasileira se fez pela própria contradição dos movimentos sociais vivenciados em cada período. Nos dias atuais, essa contradição é ainda mais marcante quando se vê o discurso oficial defendendo as premissas de uma escola inclusiva, pública e de qualidade, mas ao mesmo tempo ainda busca parcerias com instituições privadas (ONGs) para assumir as funções sociais, o que, nas palavras de Kassar (2004, p.37), “colaboram para o afastamento gradativo do Estado em relação à responsabilidade sobre essa obrigação”.

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

No documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil (2008c, p.7), estão especificados os objetivos dessas políticas para o país, visando à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, em que assegura:

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

Nessa linha de raciocínio, o documento mencionado (BRASIL, 2008c, p.8) enfatiza que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Oferta “atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. Ressalta que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Por outro lado, especifica que as atividades propostas no atendimento educacional especializado devem ofertar programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, de forma que seja articulado com a proposta pedagógica do ensino comum que a criança frequenta. Esse atendimento deve também ser acompanhado por instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados, públicos ou conveniados.

Assim, o atendimento especializado deve ser ofertado desde a Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa fase, pode-se explorar as situações de ludicidade, acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização e autoestima da criança. Prioritariamente, do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado deve ser ofertado por meio da educação precoce, que visa a otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem conjugado com os serviços de saúde e assistência social.

4.2.3 Educação Especial no Paraná

Embora o Paraná tenha sido considerado um estado de vanguarda na representação nacional, pelas iniciativas inovadoras desenvolvidas no atendimento e educação das pessoas com deficiências, permaneceu até meados do século XX alheio às questões que se relacionam com o atendimento das pessoas com deficiência. De modo geral, o Paraná demorou em iniciar o atendimento especializado às pessoas com deficiências. Contudo, depois de desencadeadas as primeiras ações e implantadas algumas de suas metas para esse setor, procurou manter unidade com as políticas traçadas no âmbito da Federação.

De acordo com documento denominado Fundamentos Teórico-Methodológicos para a Educação Especial, da SEED/DEE (PARANÁ, 1994a), o estado do Paraná iniciou o atendimento às pessoas com deficiências em 1939, com a fundação do Instituto Paranaense de Cegos. Inúmeras outras instituições foram surgindo no decorrer da década seguinte, visando a atender as diferentes áreas de deficiências. A expansão do atendimento foi efetivando-se de maneira gradativa, mas o incentivo era a criação de instituições, tendência essa que refletia bem a concepção de caráter assistencialista que permeava a educação desses indivíduos naquele momento.

Conforme Miranda (2001), as instituições especializadas, criadas por volta da década de 1960 constituíram-se em marco histórico na Educação Especial do Paraná por oferecer à população das pessoas com deficiências acesso à educação, a maioria delas conhecidas como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Muitas outras instituições ligadas à Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais (FEBIEX) continuaram prestando atendimento educacional às pessoas com deficiências nas diferentes áreas.

A origem dessas associações se deu, segundo o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, Paraná (2006a), em função do descaso histórico do Estado em relação aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, que por muito tempo ficaram sem nenhuma assistência formal. Esse fato mobilizou diferentes lideranças comunitárias na luta pelo acesso aos serviços especializados dessas pessoas. A ação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) é destacada

pela ampla rede de instituições que disseminou em vários municípios do Estado para atender a esse grupo de alunos e difundir metodologias, materiais específicos e dar suporte à criação de programas de formação e capacitação de professores.

Segundo Furquim (1990) e Almeida (1998), a primeira classe especial em escola pública estadual só foi criada em 1958⁷¹. Em 1963 se instalou, na Secretaria de Estado da Educação e Cultura, o Serviço de Educação de Excepcionais⁷².

No Estado do Paraná, a Educação Especial, desde o seu início, atendeu às pessoas com deficiências entre duas realidades, a saber: as escolas especiais⁷³ e os programas de atendimento especializado ofertados na rede pública.

De acordo com o documento (PARANÁ, 1994a), na década de 1970, com a estruturação do Departamento de Educação Especial integrando a organização político-administrativa da SEED, foram intensificadas as ações no âmbito da escola pública, com a expansão do atendimento em diferentes municípios do Estado e a criação de classes especiais voltadas ao atendimento de deficiências, por área. Inclusive nesse período houve a implantação da política de descentralização administrativa da SEED, com a criação das equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação, que possibilitou a interiorização dessa modalidade de ensino.

Em função da implantação de uma política de expansão de atendimento à pessoa com deficiência, a SEED, conforme consta no documento Paraná (2006a), mediante convênios de amparo técnico e financeiro às organizações não-governamentais e outras ações junto às equipes dos núcleos Regionais de Educação, promoveram uma expansão gradativa da oferta de Educação Especial no Estado, na década de 1980, porém em uma perspectiva marcada pela institucionalização.

⁷¹ Atual Escola Guaíra na cidade de Curitiba, (Cf. ALMEIDA, 1998).

⁷² A partir de 1971, em função da Lei 5692/71, foi denominado Departamento de Educação Especial (DEE), e hoje é chamado de Departamento de Educação Especial e Inclusão (DEEIN) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Esse órgão desempenhou, desde a sua criação, a função de coordenação, normatização, promoção e difusão do ensino especializado, priorizando as questões administrativas e pedagógicas voltadas às atividades específicas, como a prevenção, identificação, acompanhamento do processo de avaliação e o atendimento educacional propriamente dito, segundo Miranda (2001).

⁷³ Instituições não-governamentais, de caráter filantrópico e quase sempre conveniadas com o Estado.

Essa tendência aparece nos dados estatísticos da SEED, em 2002, conforme o documento Paraná (2006a, p.32):

[...] dos 399 municípios do Estado do Paraná, 354 ofertavam algum tipo de atendimento educacional especializado, correspondendo ao percentual significativo de 88,72% de cobertura. Ou seja, naquele momento, 65% dos alunos eram atendidos pela rede conveniada formada pelas escolas especiais.

Esses dados mostram que essa tendência à institucionalização na política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais pode ser considerada um dos fatores que contribuíram para a resistência de pais e professores à inclusão escolar na rede pública.

Miranda (2001) postula que no ano de 1986, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação 020/86, a qual cumpriu a função de normatizar a Educação Especial no Paraná. A partir da aprovação dessa Deliberação, o conceito de integração da pessoa com deficiência, no ensino comum, começou a ganhar expressão, uma vez que a autorização para o funcionamento de programas de Educação Especial – classes especiais, salas de recursos, centros de atendimento especializado para Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) e Deficiência Física (DF) – na rede regular de ensino era uma realidade. As escolas interessadas no trabalho especializado, para atender sua comunidade, tinham facilidade em implantar oficialmente os programas aproveitando as estruturas físicas e funcionais existentes nas escolas estaduais.

Ao iniciar a década de 1990, o Estado do Paraná, por meio das ações da Secretaria de Estado da Educação e o Departamento de Educação Especial, compartilhou com os princípios as primeiras ideias de democratização de ensino em consonância com as discussões no âmbito nacional e internacional por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Joimtien, Tailândia, no ano de 1990. Para tal, iniciou um amplo debate com os profissionais da área da Educação Especial e a comunidade em busca de fundamentos pedagógicos específicos para as diferentes áreas da excepcionalidade como de orientações curriculares. Foram realizados muitos encontros de estudos, palestras e discussões para o amadurecimento das propostas.

Em 1994, esse processo culminou na publicação de um documento⁷⁴ contendo as conquistas históricas da Educação Especial nos últimos trinta anos. Incluía também os princípios filosóficos e fundamentos teórico-metodológicos que norteariam a prática pedagógica dos programas de Educação Especial no Estado, com base nos princípios dos movimentos de inclusão que estavam começando a ser difundidos. No entanto, ao estabelecer os princípios que fundamentariam a Educação Especial no Estado do Paraná, recorreram-se aos conceitos de normalização e não aos princípios da inclusão anunciados naquele momento.

Miranda (2001) alega que essa ambiguidade deixava transparecer que os princípios da educação inclusiva ainda não estavam bem claros e definidos; não se havia assimilado sua dimensão. Os conceitos de integração baseados na normalização foram mais fortes e prevaleceram a ponto de fundamentarem a proposta pedagógica em todo o Estado.

Da metade da década de 1990 para a frente, mais precisamente, nos anos de 1995 a 1998, a Secretaria de Estado da Educação, mediante o Departamento de Educação Especial, desencadeou a realização de uma série de eventos com o intuito de oportunizar discussões sobre a nova concepção de inclusão que envolvia o ensino, segundo o Relatório Administrativo Pedagógico do DEE, gestão 95/98 (PARANÁ, 1998).

Em continuidade a esse trabalho, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos, Paraná (2006a), no período de 2000 a 2002 foi desencadeado um intenso processo de discussão com outras estratégias sobre o tema da inclusão das pessoas com deficiências no ensino regular que mobilizou grande parte do sistema educacional paranaense. Iniciado em julho de 2000, com o objetivo mais específico de sistematizar uma política pública de inclusão educacional, foi elaborado um documento intitulado “Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”.

Assegura o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos, Paraná (2006a, p.33), que a SEED/DEE, nesse processo de informação, discussão e elaboração de propostas da escola inclusiva, procurou adotar metodologia de “uma proposta de construção coletiva, legitimada por ampla representação popular, a proposta de educação inclusiva

⁷⁴ Denominado Fundamentos Teórico-Metodológicos para Educação Especial (PARANÁ, 1994a).

não obteve respaldo político e tampouco atingiu minimamente os objetivos propostos”. Fato que resultou em efeito contrário com repercussão negativa para a Secretaria de Educação e para o Departamento de Educação Especial, causando “descontentamento da comunidade escolar, manifestado em diversas passeatas, votos de repúdio e ataques da mídia em relação ao não-cumprimento dos compromissos sinalizados no documento” (PARANÁ, 2006a).

Os fatores que desencadearam tal desconforto foram analisados pela SEED, nesse mesmo documento (PARANÁ, 2006a), como insegurança dos pais e dos professores quanto ao futuro da educação dessas crianças, bem como a resistência dos professores do ensino regular que se defendiam afirmando que não tinham formação para trabalhar com os alunos que apresentassem deficiências.

Dessa forma, a SEED juntamente com o DEE, a partir de 2003 empreenderam esforços para redimensionar o processo e retomar a função social de elaborar políticas públicas em Educação Especial de modo que desenvolveram, segundo o documento Paraná (2006a, p.34), “ações estruturais para a mudança sobre a compreensão da oferta do atendimento especializado, e preencheu muitas lacunas existentes na rede pública, causadas pela pouca efetividade das ações desencadeadas pelo Estado nos últimos anos”. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006a, p.33) explicitam que foram conduzidas várias ações para serem implementadas,

sob o fundamento de que o processo de inclusão escolar se dá gradativamente, conforme se estrutura uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família. Assim, a SEED trabalhou arduamente para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, preferencialmente no contexto regular, como prevêm as principais referências legais da educação.

Tal período teve como perspectiva a retomada do diálogo com representantes dos diferentes segmentos que, historicamente, colocam em prática a Educação Especial no Estado do Paraná, a fim de resgatar-se o princípio do trabalho conjunto e articulado entre o poder público e a sociedade civil.

A retomada do processo se deu com uma ação objetiva por parte do Estado com a realização do primeiro Concurso Público para os profissionais da Educação Especial, em que foi possível nomear 4.555 professores especializados ao Quadro

Próprio do Magistério, os quais ajudaram na expansão da rede de apoios à escola regular e na melhor qualificação dos professores da rede conveniada. A maioria dos professores das escolas especiais era contratadas por meio de repasse de recursos financeiros pelo Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a SEED.

A situação melhorou também com relação às escolas da rede pública;, muitos professores ocuparam as vagas destinadas aos apoios e serviços especializados do ensino regular, com o fim de dar suporte técnico pedagógico mais efetivo à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com o documento Paraná (2006a), “este fato contribuiu para a expansão da Educação Especial no Estado, em pouco mais de três anos (2003-2006) com oferta de atendimento especializado, na rede pública, aos 399 municípios”. Dessa forma, a expansão do atendimento e dos serviços junto às escolas regulares cresceu significativamente.

Outras ações objetivas foram implementadas, aos poucos, para encaminhar a nova proposta educacional do Estado, tal como a gradativa remoção das barreiras físicas na escola, com a construção ou reforma de prédios; a produção de materiais de apoio adaptados; a substituição da legislação que normatiza a Educação Especial (Deliberação nº. 20/86 pela Deliberação nº. 02/06/03); a equiparação salarial de 6.883 professores que atuam na rede conveniada aos dos professores QPM, que corrigiu uma defasagem e distorção histórica que dava àqueles um tratamento injusto e desigual, e a formação continuada dos professores.

A Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão (DEEIN), trabalha atualmente com a perspectiva do compromisso da escola com todos e para todos e na construção de espaços sociais inclusivos, organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Dessa maneira, o Estado, assume como seu dever, segundo Paraná (2006a, p.36), a “tarefa de buscar novos caminhos para superar obstáculos presentes no seio social, os quais distanciam segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação”.

O documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009, p.5) alerta para as diferentes formas de interpretar o processo de inclusão; defende que não há uma linha consensual entre os pesquisadores de como se devem efetivar as concepções e práticas de inclusão.

Conforme o mesmo documento (PARANÁ, 2009, p.5), o Estado do Paraná adota uma tendência, denominada de inclusão responsável. Trata-se de um desafio que envolve o como enfrentar essa nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas “criar oportunidades efetivas de acesso para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender”.

Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação e do Departamento de Educação Especial e Inclusão (DEEIN) empreendem seus esforços em implantar uma concepção de inclusão que significa mais do que oportunizar matricular o aluno em sala de aula, muito mais que acesso arquitetônico e mais que uma questão da Educação Especial, e sim um compromisso de oportunizar todos os meios necessários para que todas as crianças aprendam.

Esse processo no Estado do Paraná é um projeto que está sendo implantado de forma gradativa, dinâmica e em transformação. Nessa fase de transição, exige do Poder Público “o absoluto respeito e reconhecimento às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção de uma **Rede de Apoio**⁷⁵ composta por serviços apropriados ao seu atendimento”, tais como são explicitados, Paraná (2009, p.6),

Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries na área da deficiência intelectual e transtornos funcionais do desenvolvimento, sala de recursos na área das Altas habilidades/superdotação para enriquecimento curricular, sala de recursos para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, professor de apoio de sala para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, tradutores e intérpretes para educandos surdos com domínio da língua de sinais/LIBRAS, professor de apoio à comunicação alternativa para alunos com

⁷⁵ Grifo do autor – por rede de apoio o documento Paraná (2006a, p. 53), explicita que se destinam: “ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes: das deficiências mental, visual, física neuromotora e surdez; das condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psicológicos graves e psiquiátricos; das altas habilidades/superdotação” e [...] “se realizam no contexto da sala de aula, ou em contra turno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais e têm por objetivo possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum ao aluno”.

acentuado comprometimento físico/neuromotor e de fala e centros de atendimentos para alunos das áreas da deficiência visual, da deficiência física neuromotora e da surdez.

Com esse propósito, desde que assumiu sua função pedagógica e social na implementação de políticas públicas em relação à Educação Especial, em 2003, a SEED/DEEIN vem desenvolvendo ações estruturais que sinalizam mudanças significativas na compreensão de que a oferta do atendimento educacional especializado, na escola regular, deveria ser a maneira comum de atendimento aos alunos da Educação Especial.

O documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009, p.7) explicita o entendimento de que à escola especial “caberia um contingente restrito de alunos, que dela se valeriam somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstrasse ser o melhor espaço para atender suas necessidades”.

O mesmo documento deixa clara a abordagem teórico metodológica defendida pela SEED/DEEIN no sentido de compreender cada vez mais as necessidades históricas daqueles que estão na escola, fazendo com que, cada vez mais, haja a necessidade de se avançar na compreensão da abordagem histórico-cultural. Nesse âmbito, o esforço da Secretaria e do Departamento, nos últimos anos, tem sido oportunizar a todos os profissionais das escolas regulares e especiais discussões acerca da função social da escola no que tange ao trabalho pedagógico, com conteúdo para todos os alunos, com ênfase na forma como cada aluno aprende, como ocorre o processo ensino-aprendizagem e a relação/mediação entre o sujeito que ensina, o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido. O texto a seguir explicita esse propósito, de acordo com o documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009, p.7),

Na Educação Especial, a abordagem histórico-cultural da deficiência revolucionou a concepção de deficiência ao propor o desenvolvimento das potencialidades, enfatizando a capacidade e não o déficit tanto em relação aos processos de aprendizagem individuais como coletivos. Essa abordagem também fundamenta o processo de inclusão, ao propor o trabalho com a heterogeneidade, com atividades significativas para o aluno na sua relação com o mundo que o rodeia e apontando que a deficiência funcione para a

mudança e reconhecimento de que a diferença não significa “menos”, como bem ressalta Vygotski em seus estudos.

Diante do exposto, fica evidente o propósito e a opção do estado do Paraná por uma efetiva política de inclusão educacional. Contudo, reitera o documento, Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009) que fazer essa escolha não deve ser tão radical, pois tratar de educação e de pessoas envolve reconhecimento de suas necessidades e multiplicidade de respostas.

Ao longo da história da Educação Especial no Paraná, houve consonância com as políticas do país em nível nacional, inclusive, segundo o documento Paraná (2006a, p.31), no período compreendido entre 1996 e 2002, “a SEED realizou um trabalho alinhado às Diretrizes Nacionais, multiplicando em seu programa de capacitação e nas diretrizes legais e técnico-pedagógicas os fundamentos teóricos e filosóficos emanados pelo MEC/Seesp”, em relação à Educação Especial e à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Destarte, o documento propala que a partir daí houve uma ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre as duas instâncias, conforme pode-se observar na passagem a seguir:

Esse confronto se dá em decorrência da defesa, pelo MEC/Seesp, da chamada inclusão total, ou seja, com a matrícula incondicional de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da natureza ou grau de comprometimento. Assim, não há prerrogativa para a escolarização em classes ou escolas especiais, por exemplo. O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se a continuidade dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados. Nas demais áreas, não há incompatibilidade de pressupostos teóricos a sustentar a concepção de atendimento (PARANÁ, 2006a, p.31).

Neste sentido o estado do Paraná tem evidenciado esse posicionamento diferenciado às orientações do MEC/SEESP no tocante à manutenção ou não das escolas especiais como instituições especializadas no atendimento às crianças com comprometimento mais acentuados. Defende o documento (PARANÁ, 2009), que a política de inclusão apresentada pelo estado paranaense acredita ser este um processo responsável e gradual, e que não se pode deixar de considerar e ouvir as vozes daqueles que fazem parte desse processo. Por isso, como medida

cautelosa, defende a manutenção das escolas especiais. Com esse propósito, o DEEIN encaminhou ao Conselho Estadual de Educação solicitação para a autorização e alteração de denominação das escolas de Educação Especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho de Jovens e Adultos – Fase I, em conformidade com o que dispõe o artigo 21 da LDB 9394/96.

O documento (PARANÁ, 2009, p.13) conclui, advertindo para o entendimento da inclusão como “um processo irreversível, uma conquista contemporânea que, ampliando os horizontes do contexto educacional, repercute intensamente na transformação da realidade social”. E ainda o estado do Paraná se incumbiu de fazer uma inclusão educacional “processual e responsável”, que não está “dissociada dos demais aspectos básicos de responsabilidade de todos os outros segmentos sociais, que inter-relacionados fortalecerão os sentimentos éticos e de cidadania da população paranaense”.

4.2.4 Educação Especial em Maringá

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

No início, segundo a autora, o atendimento da criança com deficiência teve um caráter assistencialista, pois era feito, basicamente, pela área da saúde e da Secretaria da Ação Social. Somente a partir de 1960 é que a sociedade maringaense se mobilizou, e por meio de alguns de clubes de Serviços, Rotary Club e Lions, defenderam a fundação de instituições que cuidassem da educação

e reabilitação dessas pessoas, no caso específico, a criação da APAE e da ANPR.⁷⁶

Com a expansão da rede municipal de ensino, os problemas de aprendizagem dos alunos do ensino regular se tornavam cada vez mais constantes. As classes especiais mantidas pelo Estado já não absorviam a demanda das escolas estaduais e municipais. Emergiu a necessidade de se criar classes especiais na rede municipal de ensino, especialmente para atender aos alunos da zona rural.

Com o passar do tempo e a expansão dos bairros periféricos da cidade e da rede municipal, foi necessário implantar novos programas, para atender à demanda dos problemas de aprendizagem e às crianças com deficiências, nas diferentes áreas, que foram aparecendo na cidade e nas escolas da rede municipal. As crianças com deficiência mental e física eram atendidas na APAE e na ANPR, respectivamente, ou nas classes especiais implantadas nas escolas. As crianças com deficiência auditiva, na ANPACIN⁷⁷, e as pessoas com deficiência visual eram atendidas no Centro Municipal de Atendimento ao Deficiente Visual, totalmente subvencionado pela administração pública, além de outros programas específicos na área em funcionamento na rede municipal. As pessoas com alteração de comportamento, como Síndrome de Asperger e Autismo, são atendidas pela Associação Maringaense dos Autistas (AMA). A Prefeitura Municipal de Maringá cede as dependências físicas para o funcionamento de suas atividades, frequentam o atendimento em torno de 40 crianças.

A década de 1980 representou um marco importante na história da Educação Especial do Município de Maringá, não só quanto aos aspectos de expansão de atendimentos, como na diversificação de serviços nas diferentes áreas da deficiência, bem como no sentido organizacional do trabalho.

Miranda (2001) assevera que no início dos anos 1980 a Secretaria de Educação dispunha de uma profissional, no setor de apoio ao educando, que também respondia pelo acompanhamento e organização dos programas de Educação Especial no município. A partir de 1989, foi designada uma

⁷⁶ APAE, Associação Pais e Amigos dos Excepcionais e ANPR, Associação Norte Paranaense de Reabilitação, ver detalhes da fundação dessas instituições em Miranda (2001).

⁷⁷ ANPACIN, Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil, fundada em 1979, pelo Lions (Cf. MIRANDA, 2001, p.138).

coordenação específica para a Educação Especial Municipal no organograma da Secretaria de Educação.

A partir dessa iniciativa, conforme a autora, a área beneficiou-se com as oportunidades de mais estudos, estágios e cursos para os professores das diferentes áreas. Embora a cada mudança de administração pública tenha sido priorizado este ou aquele aspecto da Educação Especial, nenhuma gestão conseguiu implantar uma política de ação da Educação Especial Municipal própria do município. As diretrizes gerais têm sido sempre as determinadas pela SEED/DEE; sempre houve uma tendência de subordinação às linhas de ação do Departamento de Educação Especial. Todavia, do ponto de vista teórico, os encaminhamentos dados à prática escolar têm se embasado em posturas mais críticas, uma vez que os princípios que norteiam as ações da Secretaria de Educação Municipal são inspirados na concepção histórico-cultural. O conhecimento, nessa perspectiva, é entendido “não como algo pronto e acabado, é sim, como produto das relações sociais, construído e apropriado historicamente, como um fluxo contínuo em que transformações e mudanças são elementos principais” (MARINGÁ, 2000, p.30).

No mesmo documento, consta como compromisso da Secretaria de Educação Municipal a defesa da escola pública, gratuita e universal, fundamentando-se no princípio da democratização do acesso, na garantia de permanência e de qualidade de ensino para todas as crianças e jovens, independente de sua condição. Portanto, democratizar o acesso significa garantir a todos o direito de participar do processo de escolarização. Todos devem apropriar-se dos bens culturais que a sociedade criou.

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

Dessa forma, as ações da Secretaria de Educação Municipal tentam combater o caráter de sentido filantrópico, paternalista e assistencial dos serviços prestados à pessoa portadora de deficiência, procurando evidenciar o

desenvolvimento das potencialidades de cada ser, ressaltando os pontos fortes do indivíduo.

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

Seguindo o curso das mudanças para cada vez mais se adequar à legislação vigente, às demandas sociais e às necessidades dos alunos com deficiência, Maringá, no ano de 2010, implementou medidas que sinalizam a adesão ao projeto de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Para tal, segundo o documento Maringá (2009a), no ano de 2009, providenciou o fechamento de todas as classes especiais e salas de recursos existentes na rede, encaminhando os alunos desses programas para o ensino regular mediante avaliação pedagógica. Foi fechado um total de 11 classes especiais e 14 salas de recursos.

O mesmo documento informa que, no início de 2010, a Secretaria colocou em andamento o projeto denominado “Processo Educacional Inclusivo – Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Apoio Permanente”. Dessa maneira, procedeu a implantação dos programas denominados “Salas de Recursos Multifuncionais e Apoio permanente/ Itinerante nas escolas”, divulgados pelo Ministério de educação e Cultura por meio da Secretaria de Educação Especial.

Na rede municipal de Maringá, conforme o documento Maringá (2010b), esses programas, Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado, serão implantados em 20 escolas da rede, os quais se constituem programas de dois tipos diferentes, ou seja, Salas de Recursos Multifuncionais do TIPO I e II.

As primeiras, como consta no mesmo documento, são chamadas de “Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Individualizado” e se destinam ao atendimento de alunos com deficiências, de diferentes áreas, com recursos

tecnológicos e didáticos, os quais já estão frequentando as classes do ensino regular. Portanto, os atendimentos individualizados ocorrem em contraturno. As professoras desses programas são profissionais com formação na Educação Especial e são responsáveis pela elaboração do planejamento, juntamente com o suporte da equipe pedagógica da escola e com base no relatório de avaliação psicoeducacional do aluno, ou laudo médico (neurológico, psiquiátrico, oftalmológico ou ortopédico e outros), quando for o caso.

Os programas do tipo II, denominados “Sala de Recurso Multifuncional” com recursos específicos são destinados ao atendimento dos alunos com deficiência visual (cegos e baixa visão ou visão subnormal).

Já o serviço denominado “Apoio Permanente/Itinerante na Escola” consiste no atendimento especializado, concomitante ao período regular de aula da criança que apresenta alguma deficiência. O atendimento é feito por uma professora especializada, a qual dará suporte pedagógico ao professor regente e ao aluno com deficiência que se encontra incluído no atendimento de suas necessidades mais emergentes. Conforme o Documento Informativo:

Este professor (a) deverá contribuir na organização das atividades em relação à diversidade, e caso tenha na escola alunos com deficiências em mais de uma sala de aula, este mesmo professor (a), deverá organizar um cronograma de atendimento em todas as salas com apoio da equipe pedagógica da escola (Supervisão e Orientação), de modo a contemplar a todos, respeitando as limitações e o tempo de aprendizagem de cada aluno. Para os alunos com deficiências inclusos que não conseguirem acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula devido às limitações: sensoriais, intelectuais, físicas entre outras, a professora regente com auxílio da professora de apoio permanente/itinerante e equipe pedagógica, deverão organizar um planejamento com atividades diferenciadas utilizando metodologias e estratégias que encontre rotas para a aprendizagem dos mesmos (MARINGÁ, 2010a, p.2).

Os alunos matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais estão amparados pelo Decreto nº 6.571/08, Brasil (2008d), que regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96. Complementa o documento que o trabalho coletivo deve ser um compromisso com o ensino de qualidade, acesso e permanência, bem como igualdade de oportunidades a todos que na escola estiverem. Importante observar que tais documentos não mencionam como se dará o atendimento da criança que apresenta deficiência e que está matriculada na Educação Infantil.

4.2.5 Educação Especial na Espanha

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

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

Os séculos seguintes seguiram com ações e iniciativas isoladas em cada uma das áreas de deficiências. Somente a partir do século XX é que se pode falar de institucionalização da Educação Especial. Segundo González Fontao (2004, p. 52), nesse período houve a “criação e proliferação” de centros destinados ao atendimento de pessoas com deficiência mental, física, sensorial, autistas, entre outros, com profissionais especializados e recursos materiais adequados. Por volta de 1914, foi instituído o Patronato Nacional dos Anormais⁷⁸, em seguida, 1920, esse órgão ampliou o atendimento, transformando-se em Patronato Nacional de Surdos mudos, Cegos e Anormais.⁷⁹ Em 1930, foi fundada a primeira Escola Nacional de Anormais⁸⁰ e em 1945 surgem as Escolas Especiais⁸¹, e com a lei que normatiza o ensino primário, em 1955 entrou em funcionamento o Patronato da Educação Especial, o qual, dez anos mais tarde, se transformou em um órgão direto do MEC, que regulamenta todas as atividades desse Ministério para a Educação Especial e os cursos de Pedagogia Terapêutica. González Fontao (2004) assinala que depois da metade desse mesmo século tem lugar os primeiros passos do movimento de pais e profissionais que reivindicam o direito de participação dos indivíduos com deficiências no ensino regular.

De acordo com a autora, é na década dos anos 1970 que aparecem no Sistema Educacional Espanhol as classes de Educação Especial na escola

⁷⁸ *Patronato Nacional de Anormales.*

⁷⁹ *Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales.*

⁸⁰ *Escuela Nacional de Anormales.*

⁸¹ *Escuelas Especiales.*

regular regulamentadas pela Lei Geral da Educação de 1970 (LGE), no artigo 49, (ESPANHA 1970). Essas classes foram consideradas um sistema paralelo ou um subsistema, ou, ainda, uma modalidade do sistema geral, coordenado por um único órgão, denominado Instituto Nacional de Educação Especial.

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

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

Conforme o documento Espanha (1986), no ano de 1986, o Livro Branco da Reforma do sistema de ensino espanhol, no capítulo X, trata da integração dos alunos da Educação Especial e já utiliza dos termos “necessidades educativas especiais”⁸².

A Lei Orgânica n° 1/1990, de 3 de outubro, de Organização Geral do Sistema Educativo (LOGSE), Espanha (1990), representou mudanças significativas para o

⁸² Vale observar que esses termos são usados para designar incapacidades permanentes ou temporárias, bem como questões relacionadas à superdotação, ou ainda, problemas de aprendizagem. Permanecem na literatura e na linguagem comum das pessoas e dos profissionais, até o presente momento, nas escolas da Espanha.

sistema educacional espanhol, propondo um novo capítulo em que define o conceito dos termos “necessidades educativas especiais” e trata da atenção à diversidade. Nos artigos 36 e 37, indica quatro pontos relevantes de transformação, a saber: o uso do conceito de necessidades educativas especiais na legislação espanhola; estabelecimento dos mesmos objetivos gerais para educação e formação desses e dos demais alunos; introdução das Adaptações Curriculares; incentivo à participação dos pais nas questões relativas à escolarização dos seus filhos; mudança das práticas segregadoras para experiências de integração. A orientação da legislação para os centros de atendimento específicos é que se convertam progressivamente em centros de recursos educacionais e formação profissional, ou em centros de escolarização para alunos com necessidades educacionais permanentes.

Com a promulgação da Lei Orgânica nº 9/1995 (LOPEG), que prevê a participação, avaliação e administração dos centros docentes, também garante a escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais nos centros públicos (ESPANHA, 1995a). Dessa lei derivam-se dois importantes decretos que delineiam as ações docentes, são eles: Real Decreto 696/1995, de 28 de abril (ESPANHA, 1995b) e o Real Decreto 229/1996, de 28 de fevereiro (ESPANHA, 1996b). O primeiro estabelece que as condições de escolarização da criança com necessidade educativa especial deve estar relacionada com sua história e sua condição de capacidade, seja ela superdotação ou incapacidade física, psíquica ou sensorial, isto é, o trabalho escolar deve voltar-se para atender às necessidades de cada um. O segundo Real Decreto postula que as ações educativas devem se voltar para a compensação das desigualdades originadas por fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos, ou qualquer outro tipo. Derivado desses dois decretos foi emitida a Ordem de 14 de fevereiro de 1996, que normatiza o processo de avaliação psicopedagógica e as normas de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais.

Retomando as ideias de González Fontao (2004), a integração escolar, na Espanha, iniciou-se a partir do Real Decreto nº 334/85, da Coordenação Geral da Educação Especial (ESPANHA, 1985), embora muitas outras experiências já haviam sido desenvolvidas no país. Afirma a autora que as legislações que se seguiram foram assumindo progressivamente a política educacional e curricular comum para todos os alunos. A proposta de currículo básico, também chamado

de prescritivo está regulamentada pela administração geral e pelas Comunidades Autônomas, e pode ser assim definido:

Este nível prescritivo deveria ser obrigatório em todos os centros educacionais. Nele se assinalavam os objetivos gerais da etapa e de área, os blocos de conteúdos e as orientações didáticas, assim como de avaliação que incluíam os princípios para o projeto das atividades que incluíam os princípios para o projeto das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação que deram lugar a projetos curriculares de cada etapa (GONZÁLEZ FONTAO, 2004, p.60).

Contudo, a autora avança que as propostas apresentadas possuem um caráter flexível, pois em cada instituição se realizam as adaptações em função da realidade educacional, social, e ambiental, determinadas nos Projetos Educativos de cada centro. A organização do currículo de cada série fica a cargo da equipe de professores, que faz os ajustes observando as características dos diferentes grupos de alunos. Assim, a programação de sala de aula é feita pelos professores de sala, que a estabelecem com base no conhecimento da realidade do aluno, os objetivos, os conteúdos, as atividades de ensino e aprendizagem e a avaliação. As Adaptações Curriculares Individuais (ACI) que se fizerem necessárias também serão elaboradas pelo professor de sala, analisando as capacidades, interesses, conhecimentos e motivações do grupo e da criança que dela necessite. Depois de uma avaliação cautelosa da situação inicial do aluno, pode-se estabelecer as finalidades e estratégias diferenciadas para o trabalho pedagógico em sala de aula.

As ACIs se constituem um meio de acesso ao currículo quanto à comunicação, tecnologia, ou alterações nos elementos curriculares no tocante ao conteúdo e estratégias de ensino. Essas alterações podem se relacionar com o grau de significância, classificadas em alterações significativas e não significativas. As ACIs não significativas ou reforço educacional estão relacionadas com as mudanças habituais que os professores realizam em suas disciplinas.

Podem ser considerados os ajustes organizadores de grupos de alunos, de espaços e tempos, ou ainda os ajustes metodológicos relativos à maneira de ensinar, procedimentos didáticos, como também nas atividades diferenciadas ou complementares, nos materiais a serem utilizados, nos conteúdos e objetivos ao estabelecer suas sequências e por último o ajuste na forma de avaliar a criança. Enquanto as ACIs significativas, segundo Galve, Sebastián e outros

(2002), se referem ao conjunto de ajustes ou alterações que se realizam no currículo para atender às necessidades específicas do aluno permitem diferentes alterações, eliminando ou acrescentando objetivos, conteúdos ou critérios de avaliação do currículo oficial, e também na metodologia, no tempo e na forma de avaliação. González Fontao (2004, p.63) argumenta que:

Devem se elaborar através de uma ampla valoração do aluno e do contexto em que se desenvolve para conhecer suas manifestações, as características e necessidades educacionais que se apresentam com respeito ao currículo, de forma a concretizar a tomada de decisões e o tipo de atenção educacional mais adequada.

Se o objetivo é que a escola seja compreensiva, é preciso ofertar igualdade de oportunidades, atendendo cada um de acordo com suas capacidades e características individuais. Portanto, a Educação Especial, para a autora, não deveria se constituir a educação de determinados alunos, mas “que seu interesse deve centrar-se em considerar aquelas medidas e ações desenvolvidas no âmbito escolar com a finalidade de que os professores possam dar resposta a todos os alunos escolarizados nos centros” (GONZÁLEZ FONTAO, 2004, p.64).

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

A avaliação do desempenho escolar dessas crianças deve se dar em função dos objetivos propostos nas adaptações curriculares a partir do diagnóstico inicial, como ressaltam Galve, Sebastián e outros (2002). Tal avaliação oportunizará orientação adequada ou possibilitará mudanças no plano de atuação ou mesmo a modalidade de escolarização.

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

4.2.6 Educação Especial em *Castilla La Mancha*

A legislação educacional da Espanha, desde a Constituição Nacional de 1978, e as demais leis que regem o sistema educativo do país reconhecem a educação como um dos direitos fundamentais do cidadão. Segundo o **Decreto nº. 138/2002, de 08/10/2002**, o qual legisla sobre a organização dos serviços de atendimento à diversidade dos alunos da Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha, as situações de “nascimento, raça, sexo, religião, opinião ou qualquer outra condição ou circunstância pessoal ou social não pode ser motivo de discriminação alguma na hora de organizar a resposta educativa”⁸³ (ESPAÑA, 2002a, p.14819). O artigo 49 da Constituição Nacional determina que os poderes públicos têm a responsabilidade de promover uma política pública capaz de oferecer educação de qualidade às pessoas com deficiências.

A legislação espanhola, conforme esse mesmo documento, parte do pressuposto de que

as diferenças pessoais por deficiências permanentes ou temporais, superdotação intelectual, situação social, econômica, geográfica, étnica, lingüística, cultural e de saúde não podem ser obstáculo para o desenvolvimento de todas as dimensões pessoais dos alunos.⁸⁴ (ESPAÑA, 2002a, p.14819).

Nessa perspectiva, o poder público de *Castilla-La Mancha*, por meio de seu sistema educativo, faz cumprir tais prerrogativas ao estabelecer uma política pública educacional condizente com a legislação nacional e da União Europeia.

Para tal, o sistema educativo de *Castilla-La Mancha* oferece um currículo flexível e compreensivo, capaz de atender às necessidades dos alunos com deficiências e promover o desenvolvimento de suas capacidades, respeitando as diferenças pessoais e culturais, formando atitudes de tolerância e solidariedade em uma sociedade cada vez mais intercultural.

Neste sentido, o Decreto nº 138/2002, Espanha (2002a), fixa os princípios, estabelece as normas e a organização dos meios e os recursos para oferecer um

⁸³ *Nacimiento, raza, sexo, religión, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social no puede ser motivo de discriminación alguna a la hora de organizar la respuesta educativa.*

⁸⁴ *Las diferencias personales por discapacidad permanente o temporal, sobredotación intelectual, situación social, económica, geográfica, étnica, lingüística, cultural y de salud no pueden ser un obstáculo para el desarrollo que todas las dimensiones personales del alumnado.*

atendimento adequado à diversidade dos alunos e de modo particular àqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Esse decreto normatiza o atendimento à diversidade das crianças que apresentam alguma necessidade específica em seu processo de escolarização (ESPANHA, 2002a).

A identificação das necessidades educativas especiais dos alunos, segundo o documento em referência, fica a cargo do professor tutor e dos profissionais responsáveis pela orientação educativa das diferentes etapas de escolarização dos alunos.

Ao professor tutor cabe coordenar o processo de aprendizagem do aluno, para conhecer o nível de competência alcançado no desenvolvimento das capacidades, identificar suas particularidades e propor medidas de atendimento àquela diversidade.

Aos responsáveis pela orientação educativa cabe realizar a avaliação psicopedagógica, como indicam Galve, Sebastián e outros (2002, p.153-184), analisando as informações obtidas do aluno, professores e contexto familiar e tomar as decisões pedagógicas na ordem de adaptação curricular e determinar quais devem ser os apoios necessários. Tal procedimento leva os responsáveis pela orientação pedagógica do aluno a elaborar um relatório escolar de sua situação acadêmica e encaminhá-lo aos órgãos de “Inspeção de Educação”, o qual providenciará o atendimento adequado em função do local mais apropriado tendo em vista os direitos do aluno e da família.

No documento, os princípios que fundamentam o programa de atenção à diversidade são os da “normatização, integração e inclusão escolar, compreensão e discriminação positiva habilitação e intelectualidade”. O centro docente é ponto de referência da ação educativa por meio do projeto educativo e o projeto curricular, denominado “Plano de Atenção à Diversidade” (ESPANHA, 2002a, p.14820).

As medidas de atenção à diversidade que constam nesse decreto indicam que o “Plano de Atenção à Diversidade” deve conter um conjunto de medidas direcionadas ao atendimento das necessidades do aluno mediante de um currículo aberto e flexível, que contemple medidas curriculares e organizativas de **caráter geral**, medidas **ordinárias e de reforço** e medidas de **caráter extraordinário**.

Conforme o mesmo Decreto nº 138/2002, de 08-10-02, da *Consejería de Educación y cultura de Castilla – La Mancha*, entendem-se por medidas de *caráter*

geral em atenção à diversidade as estratégias de adequação do currículo do Estado e da Comunidade Autónoma ao contexto sociocultural dos centros educativos e às características e necessidades dos alunos. São consideradas medidas de **caráter geral** em atenção à diversidade, segundo o documento e página referidos neste parágrafo, o desenvolvimento da orientação escolar e pessoal; o desenvolvimento do espaço de opção na educação secundária e obrigatória; a organização dos conteúdos das áreas integradoras; o uso de metodologias que favoreçam a individualidade e o desenvolvimento de estratégias cooperativas e de ajuda entre os pares; a adaptação de material curricular no contexto e ao aluno; o trabalho cooperativo entre o professor e os outros colegas para o trabalho em grupo; a permanência de mais um ano na série, ciclo ou etapa de acordo com o que estabeleça a normativa [...] (ESPANHA, 2002a, p.14820).

As medidas **ordinárias** de reforço e apoio educativo são entendidas como estratégias que facilitam a atenção individualizada no processo de ensino e aprendizagem sem modificar os objetivos do ciclo em que o aluno se encontre. Essas medidas incluem:

Os grupos de aprendizagem para o reforço das tarefas instrumentais quando existem desajustes de competência relevantes nos procedimentos gerais.

Os agrupamentos flexíveis para adaptar uma parte do processo de ensino à competência do aluno mediante grupos homogêneos durante um tempo limitado.

As oficinas para organizar uma resposta que harmonize as necessidades com os interesses dos alunos.

Os grupos de aprofundamento e enriquecimento em conteúdos específicos das distintas áreas.

Os grupos específicos de aprendizagem de língua castelhana para o aluno imigrante, ou refugiado que desconhece o idioma⁸⁵ (ESPANHA, 2002a, p.14821).

⁸⁵ *Los grupos de aprendizaje para el refuerzo de las áreas instrumentales cuando existen desajustes de competencia relevantes en los procedimientos generales.*
Los agrupamientos flexibles para adaptar una parte del proceso de enseñanza a la competencia del alumnado mediante grupos homogéneos durante un tiempo limitado.
Los talleres para organizar una respuesta que armonice las necesidades con los intereses del alumnado.
Los grupos de profundización y enriquecimiento en contenidos específicos de distintas áreas.

As medidas **extraordinárias** são aquelas que apresentam modificações no currículo para adaptar-se à especificidade do aluno, exigindo avaliação psicoeducacional e relatório de orientação dos responsáveis da escola.

As adaptações curriculares, as medidas de flexibilização de superdotação em qualquer das etapas, os programas de diversificação curricular e o currículo adaptado na educação secundária obrigatória são consideradas medidas **extraordinárias**.

As adaptações curriculares referem-se às modificações dos elementos essenciais do currículo no que toca aos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, metodologia e organização. Elas podem ser classificadas em **significativas** e **muito significativas**. As **significativas** envolvem alterações no currículo quanto aos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação e se destinam aos alunos com superdotação intelectual, distúrbios de conduta, leve deficiência psíquica, física ou sensorial. Seu desenvolvimento deve se dar em situação de integração escolar mediante avaliação psicopedagógica e relatório de escolarização.

As adaptações **muito significativas** são aquelas associadas às deficiências psíquicas profundas, severas e moderadas, às alterações graves de conduta e às multideficiências, exigindo modificações diferenciadas nos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação do currículo e adequação no uso de materiais e recursos. Sua aplicação se dará em centros específicos ou em unidades de Educação Especial dos centros regulares de ensino com prévia avaliação psicopedagógica e o relatório de escolarização.

O capítulo III e artigo 14 do documento tratam especificamente do tema escolarização do aluno com necessidades especiais. Estabelecem que a escolarização desses alunos deve ajustar-se aos procedimentos, condições e calendário dos demais alunos, ressaltando que:

- a) Todos os centros docentes sustentados com fundos públicos estão obrigados a admitir os alunos com necessidades educativas especiais.

b) A escolarização se iniciará o quanto antes cuja proposta de trabalho deve estar fundamentada na avaliação psicopedagógica e no relatório de escolarização elaborado pelos responsáveis da escola.

c) A escolarização deve buscar um equilíbrio entre a necessidade do aluno e as adequações dos atendimentos em ambiente o menos restritivo possível e o mais próximo de sua residência. [...] Quando a avaliação psicopedagógica e o relatório de escolarização determinarem a necessidade de uma adaptação significativa associada às deficiências físicas e sensoriais o aluno poderá ser escolarizado nos centros que dispõem de recursos adequados à sua necessidade. Quando as adaptações curriculares forem muito significativas o atendimento se dará em unidades de educação especial, em centros regulares que oferecem ensino geral ou em centros de educação especial. Quando as circunstâncias o exigirem podem se estabelecer formas mistas⁸⁶(ESPANHA, 2002a, p.14822).

No artigo 15, o documento se refere à escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais nos diferentes etapas e programas. Dessa forma, estabelece normas para a frequência na Educação Infantil, Educação Obrigatória, Educação Pós-Obrigatória e outros tipos de ensino.

Na etapa da Educação Infantil, o atendimento à criança com necessidades educativas especiais tem por objetivo prevenir e compensar, na medida do possível, a incidência de possíveis fatores que dificultam o pleno desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Tem como característica a efetiva participação da família.

Essa etapa de escolarização deve se dar nos centros regulares e em caráter excepcional, dependendo das indicações do relatório dos responsáveis pela orientação em uma unidade de Educação Especial em um centro regular de ensino ou em um centro de Educação Especial.

⁸⁶ a) *Todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos están obligados a admitir a los alumnos con necesidades educativas especiales.*

b) *La escolarización se iniciará cuanto antes y la propuesta estará fundamentada en la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales y el correspondiente dictamen de escolarización elaborado por los responsables de orientación.*

c) *La escolarización tratará de buscar un equilibrio entre la necesidad de dar la respuesta más adecuada a la situación que el alumno presenta y la ubicación en el entorno menos restrictivo y más próximo al domicilio familiar. Desde esta perspectiva siempre que sea posible se llevará a cabo en los centros ordinarios. Cuando la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización determinen la necesidad de una adaptación significativa asociada a discapacidades físicas y sensoriales podrá ser escolarizado en aquellos centros docentes que dispongan de los recursos adecuados a sus necesidades. Asimismo, cuando las adaptaciones curriculares sean muy significativas se realizará en unidades de educación especial en centros ordinarios que impartan enseñanzas de régimen general o en los centros de educación especial. Cuando las circunstancias lo aconsejen se podrán establecer fórmulas mixtas.*

A idade prevista em lei para o início e o término dessa etapa de escolarização para as crianças com necessidades educativas especiais é a mesma estipulada para as demais crianças, salvo em casos excepcionais, em que poderá ser autorizada a permanência de mais um ano com a autorização do responsável pela orientação e do professor tutor e anuência por escrito da Inspeção Educativa.

O artigo 16 da LOE/2006 trata do sistema de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, o qual não difere do sistema de avaliação dos demais alunos. No entanto, os referenciais da avaliação desse alunado voltam-se para os objetivos e os critérios de avaliação propostos no Plano de Trabalho Individual (PTI)⁸⁷ (ESPANHA, 2006).

Os resultados da avaliação também seguem o mesmo sistema de registro dos alunos regulares. Na documentação do aluno, incluir-se-ão os resultados da avaliação psicopedagógica e o relatório de escolarização elaborado pelos responsáveis da orientação da escola, o documento de adaptação curricular elaborado na coordenação do professor tutor e demais professores vinculados ao aluno e a resolução do órgão competente que autoriza a flexibilização do período de escolarização no caso dos alunos de superdotação intelectual, ou ainda todos os documentos que permitam o melhor conhecimento das capacidades do aluno.

Há que se diferenciar os espaços de escolarização e atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais no sistema educativo da Espanha. Os alunos com deficiências são atendidos preferencialmente nos centros de educação regular, nos centros de Educação Especial ou nas unidades de Educação Especial, as quais funcionam na estrutura dos centros regulares de ensino que se dispõem ao atendimento das diferentes áreas de deficiências.

De acordo com a Lei Orgânica da Educação 02/2006, a diversidade é entendida como um desafio inerente à condição humana. Nessa perspectiva, a escola deve oferecer educação de qualidade para todos, independente de suas condições e circunstâncias, de forma a promover equidade que garanta a igualdade de oportunidade (ESPANHA, 2006). Deve promover, também, a inclusão educativa e a não discriminação, e que atue como elemento compensador das desigualdades de oportunidades pessoais, culturais,

⁸⁷ Na legislação anterior, LOGSE, eram chamadas de Adaptações Curriulares Individuais (ACI). Ainda agora é comum encontrar nas falas dos profissionais e documentos das escolas e administração essa terminologia.

econômicas e sociais, com especial atenção às que derivem das deficiências. Nesse paradigma, as medidas de resposta à diversidade são entendidas como um conjunto de atuações educativas orientadas a responder às necessidades concretas dos alunos e à consecução das competências básicas e aos objetivos da etapa, e não poderão, em nenhum caso, supor uma discriminação que os impeça de alcançar tais objetivos.

4.2.7 Educação Especial em Guadalajara

A Educação Especial em Guadalajara fundamenta-se nas diretrizes estabelecidas pela Delegação Provincial de Educação e Ciência (Secretaria de Educação). Esta, por sua vez, incumbe-se de operacionalizar os princípios gerais destinados a essa área de ensino da legislação atual da Espanha, já mencionada nos tópicos anteriores deste trabalho. O CEP colabora nessa tarefa com a coordenação das atuações por meio do Plano de Orientação e acompanhamento dos profissionais dos centros quanto à execução do Plano de Atenção à Diversidade junto aos orientadores e às equipes diretivas das escolas. Dentre as ações da Delegação, destacam-se: acompanhar se os centros estão pondo em prática as medidas pedagógicas para que todos os alunos alcancem êxito escolar; verificar se todas as crianças com necessidades educativas especiais estão com o apoio educativo de que necessitam; sugerir a seleção de instrumentos e estratégias que ajudem a incorporar medidas organizativas e curriculares de resposta à diversidade dos alunos com necessidades educativas especiais, inclusive oportunizando e viabilizando estudos de casos para as situações mais difíceis, de acordo com o documento *Castilla La Mancha* (2009 – 2010).

Os princípios da educação inclusiva, em Guadalajara, se pautam por respeitar a pluralidade das diferentes vertentes religiosas, ideológicas e culturais, defendendo a interculturalidade e as diferenças de capacidades dos indivíduos como metas da atenção à diversidade. Tais metas visam a favorecer a integração de todos os alunos/as, promovendo a convivência entre as pessoas de distinta procedência étnica, geográfica, cultural e religiosa, potencializando as relações interpessoais e sociais; promover a igualdade de oportunidades em uma escola que se reconheça como coeducadora, em que os meninos e as meninas aprendam a conviver e a desenvolver suas aptidões juntos; valorizar a diversidade

de culturas, crenças e ideologias como fonte de enriquecimento para todas as pessoas; facilitar, por meio de atividades de grupo, a convivência, o conhecimento entre os alunos sobre a questão das deficiências, conforme o documento Guadalajara (2008-2009).

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

A Chefia de Estudos, em colaboração com os responsáveis do Setor de Orientação, organizarão respostas para cada etapa cíclica, garantindo estabilidade e relevância no período de apoio, funcionalidade dos grupos e normalização de diferentes elementos do currículo; revisão e prosseguimento do modelo de intervenção como marco do Plano de Atenção à diversidade serão realizados trimestralmente.

Os objetivos do Plano de Orientação e Atenção à Diversidade são apresentados no documento Guadalajara (2008-2009a) da seguinte forma: adaptar os processos de ensino e aprendizagem à individualidade dos alunos; trabalhar na detecção precoce das dificuldades, atenção e diferenças dos alunos do centro; aplicar medidas concretas de atenção diante das diferenças (apoios e reforços); colaborar com a aplicação das normas de convivência, organização e funcionamento do Centro; conhecer e valorizar positivamente as diferentes formas de vida e respectivas culturas que compõem o contexto social dos alunos; fomentar os valores necessários para criar nos alunos uma consciência social, justa e solidária.

As medidas de caráter geral são estratégias dirigidas à adequação dos elementos prescritivos do currículo no contexto sociocultural do Centro e às características dos alunos para dar uma resposta a diferentes níveis de competência curricular, motivações, estilos de relação, estratégias, ritmos ou estilos de aprendizagem e que são de aplicação comum a todos os alunos. Para tanto, o documento Guadalajara (2008-2009a, p.12) estabelece que tais medidas são:

O desenvolvimento da orientação e ação tutorial; metodologias que favoreçam a individualização, o desenvolvimento de estratégias cooperativas e ajuda entre iguais; Adaptação de materiais curriculares aos alunos; o trabalho cooperativo dos professores e a participação de dois ou mais professores no mesmo grupo em algumas atividades ou desdobro de grupos em outras; permanência em um ano a mais, ciclo ou etapa de acordo com o que as normas estabeleçam. deverá acompanhar se necessário, de outras medidas que favoreçam o aluno alcançar os objetivos propostos; desenvolvimento de programa de absentismo escolar, de fomento à saúde e higiene, hábitos sociais, educação em valores [...].⁸⁸

No mesmo documento, consta que para uma atuação efetiva de procedimentos responsáveis para a implantação do Plano de Orientação e Atenção à Diversidade dos alunos com necessidades educativas especiais se faz necessário um conjunto de ajustes ou modificações que se devem realizar no Centro com objetivo de responder à diversidade dos alunos, tais como:

Redução do número de alunos em sala; dotação de especialistas; supressão de barreiras arquitetônicas; busca e aquisição de recursos materiais; formação do corpo docente; ajuste do horário a facilitar a coordenação; metodologia adaptada; organização de atividades de apoio e reforço educativo; coordenação dos distintos profissionais envolvidos⁸⁹ (GUADALAJARA, 2008-2009a, p.12).

⁸⁸ *El desarrollo de la orientación y la acción tutorial; Metodologías que favorezcan la individualización, el desarrollo de estrategias cooperativas y la ayuda entre iguales; Adaptación de materiales curriculares al contexto y al alumnado; El trabajo cooperativo del profesorado y la participación de dos o más profesores en el mismo grupo en algunas actividades o desdobles de grupos en otras; Permanencia de un año más en un curso, ciclo o etapa de acuerdo con lo que la normativa establezca: Deberá acompañarse, si es necesario, de otras medidas conducentes a lograr que el alumno alcance los objetivos propuestos; Desarrollo de programas de absentismo escolar, de fomento de la salud e higiene, hábitos sociales, educación en valores [...].* Guadalajara (2008-2009a, p. 12).

⁸⁹ *Reducción de la ratio; Dotación de especialistas; Supresión de barreras arquitectónicas; Búsqueda y adquisición de recursos masteriales; Formación del profesorado; Configuración de horarios que faciliten la coordinación; Metodología adaptada; Organización de actividades de apoyo y refuerzo educativo; Coordinación de los distintos profesionales implicados.* Guadalajara (2008-2009a, p.12).

O documento referenciado evidencia também a necessidade de o Centro trabalhar com outras medidas que facilitem a atenção individualizada no processo de ensino-aprendizagem sem modificar os objetivos próprios daquele ciclo, tais como: tutorias individualizadas; grupos de aprendizagem para o reforço nas áreas instrumentais; seu desenvolvimento corresponde aos professores com horário disponível segundo a designação do chefe de estudos; agrupamentos flexíveis para adaptar uma parte do processo de ensino à competência do aluno, mediante grupos mais homogêneos durante um tempo limitado; presença de dois professores no mesmo grupo, em algumas atividades; propor oficinas em diferentes temas; grupos de aprofundamentos e enriquecimento; grupos específicos para aprendizagem da língua castelhana.

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

[...] em um Plano de Trabalho Individualizado (PTI), coordenado pelo tutor, se desenvolve com os professores em colaboração, com as famílias e com aqueles profissionais que intervenham na ação educativa⁹⁰.

Esse instrumento representa a concretização de um conjunto de atuações educativas ao aluno e seu entorno com a finalidade de favorecer uma atenção personalizada e facilitar a aquisição de competências básicas e os objetivos educativos, convertendo-se no referencial para o planejamento e a ação das atuações que se desenvolvem no Centro e que perseguem o ajuste de uma resposta educativa para o aluno.

O Plano de Trabalho Individualizado é um documento dinâmico, portanto vivo, que deve, por um lado, assegurar a coerência da equipe, o apoio e assessoramento especializado e a colaboração da família, e por outro, evitar os

⁹⁰ [...] en un Plan de Trabajo Individualizado (PTI) coordinado por el tutor/a lo desarrolla el profesorado en colaboración con las familias y con aquellos profesionales que intervengan en la respuesta. Guadalajara (2008/2009a, p. 13).

riscos de que se converta em mais um documento, cuja finalidade para a administração seja uma ferramenta de planejamento individualizado de todos os alunos que dele necessitem⁹¹.

O processo de identificação e avaliação dos alunos com necessidades se dá quando o professor, em sua avaliação contínua, observa dificuldades específicas de aprendizagem que vão gerando um progressivo distanciamento do nível curricular do aluno a respeito do que havia sido previsto para o grupo. Procederá, inicialmente, à alteração da proposta educativa regular, de modo individual não significativo; proporá atividades de recuperação e reforço ou ampliação e ou modificando alguns aspectos metodológicos e organizativos, conforme Guadalajara (2008-2009a).

Ao observar que as medidas adotadas não surtiram os efeitos desejados, deve encaminhar o caso para a equipe de orientação, no seguinte procedimento: esgotadas as medidas de alcance do professor de sala, este encaminha o caso à equipe de orientação e apoio, por meio de uma folha de encaminhamento, tendo o cuidado de já haver informado previamente à família; a avaliação psicopedagógica é competência do orientador/a; o orientador/a realizará avaliação psicopedagógica individualizada do aluno com a colaboração dos professores envolvidos e emitirá um relatório. O resultado da avaliação para informação sobre recursos educativos complementares e recursos socio sanitários da zona de influência escolar será comunicada à família em reunião com a Orientadora e com a Professora Técnica de Serviço à Comunidade (PTSC).

Os apoios que a criança necessitar serão viabilizados pela equipe diretiva da escola e o serviço de orientação. Dentre os profissionais de apoio especializado consta o pessoal que faz parte dos professores formados para atender às crianças da Educação Especial⁹².

⁹¹ O PTI para os alunos com necessidades educativas especiais é um instrumento legal que está regulamentado pelo Decreto nº. 68/2007, de 29 de maio, Espanha (2007c).

⁹² Ver os profissionais que fazem parte da Educação Especial, na Espanha, nas páginas 207-208 e 217 deste trabalho.

5 MÉTODO

O fundamento teórico que norteia os estudos e o desenvolvimento da presente pesquisa assenta-se nos pressupostos da concepção histórico-cultural defendida por Lev Semenovictch Vygotski e seus colaboradores. A opção pelo caminho a ser percorrido nesta pesquisa deve-se ao fato de que essa concepção, pautada no materialismo dialético, parte do pressuposto de que os fenômenos sociais não são analisados isoladamente e sim em um todo orgânico, estruturado, e cada elemento que o compõe tem relação com o conjunto, uma vez que as partes não se explicam por si mesmas, estão sempre interligadas. A totalidade é mais que a soma das partes contextualizadas no todo e caracterizada no processo da evolução histórica (KONDER, 1985).

No que toca ao desenvolvimento humano, essa concepção defende que é pelo legado cultural da humanidade que o homem se faz homem. Nessa perspectiva, a existência histórico-social do homem é que determina a maneira dele se situar no mundo. A dinamicidade desse processo se expressa de diferentes formas ao longo do percurso. Assim, o ser humano é o produto das condições históricas, as quais determinam sua formação ao mesmo tempo em que o próprio homem, também por sua ação e interação, contribui para a transformação de seu meio. O conhecimento é resultado de um processo de construção e apropriação, em que se entremeiam a invenção, a descoberta pela interação, a mediação de signos e instrumentos de seu grupo. Vygotski atribui significativa importância ao papel da interação social ao desenvolvimento humano. Seus estudos revelam seu interesse em pesquisar as peculiaridades da infância.

Para este autor, a dialética não se ocupa da análise dos fenômenos quantitativos e sim da história humana, que contextualiza, descreve, caracteriza e historiciza, dá significado a cada elemento analisado, exatamente o que esta pesquisa pretende valorizar.

Neste sentido, esta investigação se vale do enfoque qualitativo por entender que esta metodologia permite a aproximação com a realidade do objeto em estudo, qual seja, o processo de desenvolvimento da criança com necessidades especiais nas instituições de Educação Infantil, já que a análise qualitativa das informações obtidas na área educacional favorece a compreensão da dinâmica dos processos e considera "o ambiente natural como uma fonte direta de dados e o pesquisador

como seu principal instrumento na coleta dos dados”, conforme Lüdke e André (1996, p.11).

O pensamento de Minayo (1994) também reforça essa ideia ao afirmar que as pesquisas nas Ciências Humanas, e em especial na Educação, vêm conquistando espaços nos meios acadêmicos ao superar uma perspectiva metodológica considerada tradicional e ao ampliar o foco para a dinâmica e complexidade do fenômeno educacional. Nesse sentido, as novas formas de se estudar o cotidiano educacional são importantes, para não se quantificar apenas dados por meio de técnicas aparentemente neutras e objetivas. O que se deseja é ir além, pois o fenômeno educacional apresenta-se carregado de subjetividades, trabalha com dados obtidos nas relações com seres humanos que carregam suas diferenças e singularidades. Contudo, não é possível apenas medir e quantificar dados para se estudar e compreender uma dada realidade e sim pensar as subjetividades presentes no fenômeno. Dessa forma, a abordagem qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO 1994, p.22). Assim, pensar sob o paradigma qualitativo contribui para a compreensão da “dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos” (MINAYO, 1994, p. 24).

Embora esta pesquisa adote a perspectiva qualitativa em primeira instância, será também necessário o uso de técnicas quantitativas para tratamento e análise dos dados coletados. O tratamento estatístico dos dados será um dos instrumentos para análise. Segundo Popkewitz e Lindblad (2001, p.126), os dados estatísticos servem para caracterizar “a população” pesquisada, estabelecer relações, resumir dados categóricos, sintetizar dados numéricos, selecionar dados com qualidade, agrupar dados em tabelas, quadros ou figuras.

Neste sentido, Minayo (2000, p.95-96) complementa que é preciso ultrapassar a polêmica histórica que dicotomiza o aspecto quantitativo e qualitativo das pesquisas. Segundo a autora, se for necessário quantificar, deve-se fazê-lo, o importante é que todos os dados devem estar articulados com a teoria e com os objetivos estabelecidos.

Em outras palavras, o paradigma qualitativo defende a aproximação do sujeito pesquisador com a situação estudada no que diz respeito a espaços, atores, contextos culturais. Isto não quer dizer que o paradigma qualitativo exclui o

quantitativo. Pelo contrário, eles podem ser complementares e podem contribuir para o enriquecimento do desenvolvimento de recursos metodológicos da pesquisa, pois o fenômeno educacional é complexo, dinâmico e plural. O importante é considerar o rigor científico que toda pesquisa exige (LÜDKE; ANDRÉ, 1996).

O delineamento da presente investigação refere-se a uma proposta de pesquisa de campo, na modalidade de estudo comparativo, com enfoque misto qualitativo e quantitativo, com ênfase no aspecto qualitativo. Dessa maneira, sob esse enfoque é necessário que os dados sejam obtidos, de forma natural, diretamente no ambiente onde as situações ocorrem, como postulam Lüdke e André (1996); Triviños (2007). Esclarece ainda Triviños (2007, p.122) que “o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades”. Para os autores referidos, o meio onde a pessoa vive imprime características físicas e sociais tão próprias que podem ser desvendadas e compreendidas à luz do significado que ele estabelece. Nesse contexto foi empreendido um esforço nessa pesquisa para que esse princípio fosse observado com rigor, justamente por concordar com os autores que as tentativas de compreender as ações humanas separadamente de seus contextos podem criar “situações artificiais que falsificam a realidade, levam ao engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas” (TRIVIÑOS, 2007, p.122).

Dessa forma, trata-se de uma proposta de pesquisa de campo, na modalidade de estudos comparativos, a qual conforme Lakatos (2000, p.92), entende tais investigações como:

[...] o estudo de diferenças e semelhanças entre diversos tipos de grupos, sociedades ou povos e contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano, este método realiza comparações com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências.

Na ótica da autora, esse método pode ainda, realizar comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, e também entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento. Permite ainda “analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes,

abstratos e gerais” (LAKATOS, 2000, p.92). É utilizado em todas as fases e níveis de investigação com caráter explicativo e pode, de certa forma, identificar vínculos causais entre os fatores presentes e ausentes.

Nessa mesma lógica de raciocínio, o que se pode entender, segundo o pensamento da autora, é que no estudo comparativo não é compatível se agregar juízo de valores, embora um dos significados da palavra **comparativo** sugere associar valores de superioridade, inferioridade ou de igualdade, de acordo com Ferreira (1975). No caso específico da presente pesquisa, não se trata de distinguir características de um ou de outro contexto, e sim analisar cada um deles com suas especificidades, no sentido de enriquecer a discussão proposta e aprofundar a análise do tema.

Para melhor esclarecer esse aspecto e ampliar as argumentações que justificam a opção pela modalidade deste estudo, vale apontar outros significados do termo **comparativo**. No dicionário, segundo Ferreira (1975, p.352), significa, “1. Que serve para comparar. 2. Que emprega comparação”. Na mesma página o termo **comparar** é definido como: “1. Estabelecer confronto entre, cotejar, confrontar. 2. [...] 3. Examinar simultaneamente, a fim de conhecer as semelhanças, as diferenças, ou relações. 4. Por em igual nível, igualar, equiparar”. Ao detalhar um pouco mais se vê que o termo **cotejar** também é definido por Ferreira (1975, p.394), como: “1. Examinar cotas, confrontando-as. 2. Confrontar, comparar. 3. Por em paralelo, confrontar, comparar”. Na seqüência, o termo **paralelo** é definido por Ferreira (1975, p.1034) como: “[...] 3. Análogo, semelhante. 4.[...], 5. Comparação, confronto, cotejo”. O termo **análogo**, conforme Ferreira (1975, p.92) significa, “1. Em que há, ou que demonstra analogia; semelhante, comparável, afim”. Ainda de acordo com Ferreira (1975, p.363), a palavra **confronto** é designada como: “1. Ato ou efeito de confrontar. 2. Paralelo, comparação”.

Diante do exposto, vale evidenciar que o termo **comparar** traz em si a conotação de traçar paralelos, examinar simultaneamente, equiparar, conhecer semelhanças e diferenças e ou relações, fazer analogias, confrontar, cotejar. São esses os significados que serão considerados pela presente investigação.

5.1 Etapas Preliminares e Procedimentos Éticos

Os procedimentos preliminares e preparatórios para a condução da pesquisa compreenderam diferentes ações, assim como:

a)- Elaboração do Projeto de Pesquisa e sua submissão ao Comitê de Ética para cadastramento, aprovação e autorização da investigação.

Para tal, a pesquisadora providenciou seu registro junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep, bem como inscreveu o Projeto de Pesquisa de acordo com as exigências legais desse órgão.

Em um segundo momento, conforme a designação da Conep, o Projeto foi entregue ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade Estadual Paulista (Unesp), localizada na cidade de Araraquara, SP. A indicação da Conep para esse Comitê se deu pelo fato de ser este o Comitê mais próximo do Programa do Curso de Pós-Graduação, ao qual a orientadora e a pesquisadora estão vinculadas. A tramitação do processo, nessa instância, envolveu adequações do Projeto em alguns tópicos, bem como ajustes na elaboração da documentação exigida na pesquisa. O documento com a resolução de aprovação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa consta no Anexo B.

Por se tratar de um projeto de pesquisa que envolve cooperação internacional, foi necessário submetê-lo à apreciação dos pareceristas da Coordenação Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), em Brasília. Nessa instância, o projeto e sua documentação também sofreram alterações, como: apresentação da carta de aceite do co-orientador da pesquisa da Universidade de Alcalá de Henares, na Espanha (Anexo C); versão traduzida para a língua portuguesa dessa carta (Anexo D); autorização da Secretaria de Educação em Guadalajara⁹³ para realizar a pesquisa nas escolas que havia crianças com necessidades educativas especiais (Anexo E)⁹⁴.

Foi necessária, também, a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) direcionado a cada categoria de sujeitos do estudo, o qual tem

⁹³ Em espanhol, *Consejería de Educación y Ciencia – Delegación Provincial*.

⁹⁴ O título da pesquisa que aparece nesse documento é uma versão anterior, o qual foi modificado no decorrer do processo de ajustes e adequações do projeto de pesquisa para “Educação Infantil: Percepção de profissionais e familiares sobre, inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/Br e em Guadalajara/Es”.

por objetivo formalizar ao participante o devido esclarecimento sobre a pesquisa, informando-lhe dos seus direitos e riscos enquanto participante, bem como solicitar seu consentimento para a sua realização, previsto na Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde do Ministério da Saúde. Esses termos encontram-se nos Apêndices A, B, C, D para os participantes brasileiros e Apêndices E, F, G, H, para os participantes espanhóis. O documento com a resolução contendo o parecer favorável da Conep à realização da pesquisa no âmbito internacional consta no Anexo F.

b)- Contato com a Secretaria de Educação de Maringá (Apêndice I) para autorização da pesquisa e credenciamento da investigadora para entrar nas instituições de Educação Infantil para organização do cronograma de trabalho, conforme consta nos Anexos G e H. Em Guadalajara, as providências nesse sentido foram tomadas pelo co-orientador da pesquisa (Anexos C, D, E).

c)- Financiamento da pesquisa – o governo brasileiro tem implementado em suas políticas programas de subsídios à pesquisa por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação (Capes-MEC). Esses mecanismos visam a contribuir para o “estabelecimento ou manutenção de intercâmbios e dos vínculos de trabalho dos programas de pós-graduação consolidados do país com seus congêneres no exterior, por meio de concessão de cotas de bolsas de estágio de doutorandos no exterior às IES”. O Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE) atua complementando os esforços dos programas de pós-graduação do Brasil no sentido de formar docentes e pesquisadores para sua posterior inserção no meio acadêmico e de pesquisa. Para tal, a pesquisadora submeteu-se ao processo seletivo estabelecido pelo órgão coordenador do programa de estágio doutoral no exterior, composto de diferentes fases que envolvem montagem do processo, análise de currículo do pretendente à bolsa e dos orientadores, análise do projeto, cronograma de trabalho e prova de proficiência na língua do país estrangeiro, dentre outros requisitos (BRASIL, 2008b, p.1). A Capes/MEC, por meio do programa em referência, fez a concessão da bolsa de quatro meses à pesquisadora a partir de dia três de setembro de 2009, conforme comprova o ofício da coordenadora geral do programa dirigido à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Unesp, pelo processo BEX1194/09-7, constante no

documento (Anexo I) e o Termo de Compromisso de Estágio assinado pela solicitante (Anexo J).

d)- Localização dos participantes: para localizar esses participantes, foi estabelecido contato com as pessoas responsáveis pela Secretaria de Educação municipal em Maringá, no Brasil e em Guadalajara, na Espanha, momento em que foi possível fazer um mapeamento das escolas que possuíam crianças na faixa etária estipulada pela pesquisa.

Vale esclarecer que, de início, antes de fazer o mapeamento para se conhecer o número de alunos com deficiência incluídos nas redes de ensino municipal das duas cidades, pensou-se que a amostra de participantes, para ser representativa, pudesse se derivar da observação de três alunos por tipo de deficiência, ou seja, deficiência física, auditiva, visual, intelectual e deficiência múltipla, formando um conjunto de 15 crianças. No entanto, ao mapear os casos, constatou-se que nas redes de ensino não havia esse número de alunos por deficiência e sim um número irregular de alunos incluídos em cada uma das modalidades. Em algumas deficiências, havia mais de três alunos, e em outras, esse número não era alcançado. Foi necessário, então, rever esse critério, prevalecendo o critério da idade independentemente da questão da deficiência. Porém, no município de Maringá, o número de crianças incluídas nessa faixa etária é de 26 alunos, conforme informa a Tabela 4 do próximo tópico. Foi necessário, então, estabelecer o critério da avaliação diagnóstica. Das 26 crianças matriculadas, 15 tinham passado por avaliação diagnóstica e 11 estavam em processo, de acordo com a Tabela 2. Optou-se, então, por esse critério, ou seja, considerar as crianças com avaliação diagnóstica. Já em Guadalajara, o número de crianças incluídas na rede na faixa etária estabelecida pela pesquisa é de 16 alunos, conforme Tabela 5 do próximo tópico. Dessas, 15 crianças haviam passado pelo processo de avaliação diagnóstica, apenas uma estava em processo, conforme Tabela 3; assim, foi possível igualar o número de crianças observadas nas duas cidades. Nesse sentido, a intenção inicial da representatividade foi significativa, uma vez que em Maringá conseguiu-se trabalhar com um percentual em torno de 58,5% da população atendida, e em Guadalajara essa representatividade aproximou-se da totalidade da população, percentual de 93%, dessa maneira, pode-se ilustrar com mais propriedade as questões da pesquisa.

Assim, as tabelas a seguir apresentam no conjunto de escolas da rede municipal, das duas cidades, aquelas em que havia crianças com deficiências na faixa etária de três a cinco anos, no Brasil, e de três a seis anos na Espanha, respeitando-se a legislação de cada país.

Tabela 2 Alunos com Deficiências que Frequentam Centros de Educação Infantil da Rede Municipal – Maringá

Centro	Diagnóstico							Def. e Sínd. não diagnosticadas	Alunos que frequentam programas específicos	Subtotal	Def. Intelec. (freq. APAE)†
	Def. Fís. Neuro motora	Def. Visual Cego/ Subnormal	Def. Intelec. S. Down	Def. Intelec. TDAH	Def. Auditiva	Outras Sínd. já diagnosticadas	Nanismo				
1	2								3	5	
2		1					1			2	
3			1						1	2	
4	1									1	
5 (M2)			1					3		4	
6	1	1								2	
7					1					1	
8		3		1						4	
9		1		1						2	
10 (M8)						1		1		2	
11 (M1)					1					1	
12	1									1	
13					1				3	4	1
14 (M3)				1				1		2	
15 (M4)	1					1				2	
16	1									1	
17 (M5)	2					2		2	1	7	1
18	1									1	1
19 (M7)						1		2		3	1
20 (M9)						1		1		2	
21 (M6)						1				1	1
22					1					1	
23 (M10)			1							1	
24									1	1	
25 (M11)		1						1		2	
Subtotal	10	7	3	3	4	7	1	11	9		5
Total										55	

† Alunos da rede que frequentam a APAE no período contrário

Fonte: MARINGÁ (2009c).

Dos 54 centros da rede pública que ofertam Educação Infantil na cidade de Maringá, 25 atendem crianças com algum tipo de deficiência. Desses, foram selecionados 11 centros para a coleta de dados da presente pesquisa, onde havia crianças com deficiência matriculadas na faixa etária de três a cinco anos. Nos demais centros, as crianças que apresentavam deficiências encontravam-se com idades inferiores a essa. Os centros campo de pesquisa estão destacados com

uma sigla composta da letra M de Maringá e algarismos sequenciados até 11, como, por exemplo, (M1); (M2).

Tabela 3 Alunos com Necessidades Educativas Especiais que Frequentam Centros de Educação Infantil – Guadalajara

Centro	Diagnóstico							Def. e Sínd. não diagnosticadas	Alunos que frequentam programas específicos	Subtotal
	Def. Fís. Neuro motora	Def. Visual/ Cego/ Subnormal	Def. Intelec. S. Down	Def. Intelec. TDAH	Def. Auditiva	Outras Sínd. já diagnosticadas	Nanismo			
1 (G1)	1				1	2				4
2 (G2)			1			1				2
3										
4										
5	1									1
6	1		1			1				3
7										
8 (G3)				2		1				3
9 (G4)						2				2
10	1									1
11										
12 (G5)		1						1		2
13	1			1						2
14 (G6)						3				3
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
Total	5	1	2	3	1	10	0	1		23

Fonte: Castilla La Mancha (2009/2010). Coordenação do Serviço de Educação. Especial CEP Guadalajara.

Dos 21 centros que compõem a rede municipal na cidade de Guadalajara, 10 atendem crianças com algum tipo de deficiência na Educação Infantil. Os centros campo de pesquisa foram selecionados pelo fato de possuírem em seu quadro de matrículas alunos com necessidades educativas especiais entre três a seis anos, população alvo desta pesquisa. Esses centros estão ressaltados com uma sigla composta da letra G de Guadalajara e algarismos sequenciados até 6.

5.2 Os Centros Campo de Pesquisa (Local)

Os centros pertencem à rede pública municipal de educação da cidade de Maringá, no Brasil, e da cidade de Guadalajara, na Espanha.

5.1.1 Os Centros em Maringá

Tabela 4 Caracterização Geral dos Centros em Maringá

Centro	Nº de alunos	Nº de alunos c/ Def.	Nº de Profissionais				Nº de Func.	Nº de Turmas					Turno Func.	Clientela Atendida por Região e Classe Social	Espaço Físico	Lista de Espera
			Prof. Sala	Prof. Aux.	At. Creche	Aux. Creche		Ber.	M I	M II	P I	P II				
M1	255	1	5	0	8	10	8	1	1	2	2	3	7:00 - 18:30	Periférico / Operário	Adequado/ adaptado 1.486 m ²	Berç. 18 Mat. 10
M2	144	4	3	0	5	7	6	1	1	1	1	2	12:00 - 22:30	Central / Trabalhador do Comércio	Residência adaptada 220 m ²	Berç. 22 Mat. 44 Pré. 22
M3	315	2	5	0	7	10	8	2	1	1	3	3	7:00 - 18:30	Central / Classe Média	Adequado/ Adaptado 1988,06m ²	Berç. 05
M4	124	2	2	0	7	9	7	1	1	1	1	2	7:00 - 18:30	Periférico / Operário	Adequado 555m ²	Berç. 20 Mat. 26 Pré. 09
M5	115	7	2	2	6	8	5	2	0	1	1	1	7:00 - 18:30	Central / Operário	Adequado 1479,06m ²	Não trabalha c/lista
M6	210	1	4	0	9	11	7	1	1	1	2	2	7:00 - 18:30	Periférico / Operário	Adequado 1250m ²	Berç. 08
M7	207	3	4	0	7	8	7	1	1	1	2	2	7:00 - 18:30	Periférico / Operário	Adequado 818,57m ²	Berç.10 Mat. 17 Pré 05
M8	180	2	4	1	5	6	10	1	1	1	1	1	7:00 - 18:30	Periférico / Operário	Adequado/ adaptado 1.118,46m ²	Berç. 29 Mat. 30 Pré 05
M9	104	2	6	0	4	3	4	1	1	1	1	1	7:00 - 18:30	Periférico / Operário	Adequado 497,42m ²	Berç. 08 Mat. 08
M10	160	1	5	1	6	5	6	0	1	1	2	3	7:00 - 18:30	Periférico / Operário	Adequado 1.512m ²	Mat. 20 Pré. 20
M11	167	1	4	0	8	8	5	1	1	1	2	2	7:00 - 18:30	Periférico / Operário	Adequado 1.422m ²	Berç. 44 Mat. 24 Pré. 05
Total	1981	26	44	4	72	85	73	12	10	12	18	22				Berç. 164 Mat. 179 Pré: 66

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

As características dos centros de Educação Infantil que formam o grupo de escolas campo da presente pesquisa, na cidade de Maringá, podem ser assim identificadas: o número de alunos atendidos varia de 104 no centro menor a 315 no centro maior, somando um total de 1981 alunos matriculados. Os alunos com deficiência matriculados nesses centros são em número de 26. As Professoras de Sala⁹⁵ somam 44, em que o número por centro varia entre dois a seis professoras.

As Professoras Auxiliares, as que têm a função de ajudar no atendimento da criança que apresenta algum tipo de deficiência em sala de aula, comum nas escolas pesquisadas, aparecem em número de quatro, os demais centros não contam com a ajuda desse profissional.

⁹⁵ As atribuições dos profissionais que trabalham nos centros da Educação Infantil em Maringá, em específico Professor de Sala, Professor Atendente, Professor Auxiliar e Auxiliar de Creche estão especificadas nas páginas 204-205 do presente trabalho.

As Atendentes de Creche desses centros pesquisados totalizam um número de 72 profissionais, sendo que esse número varia entre quatro profissionais na menor instituição e na maior oito. Os Auxiliares de Creche somam 85 pessoas, de instituição para instituição esse número compreende entre 2 a 11 profissionais.

Os funcionários de serviços gerais, pessoal da cozinha e lactaristas representam um número de 73 pessoas, sendo que o número de escola para escola varia de 4 a 10 elementos. O número de turmas encontradas nos centros pesquisados, nos níveis de Berçário foi 12, Maternal I 10, Maternal II 12, Pré I 18 e no Pré II 22.

O horário de funcionamento dos centros visitados é padronizado das 7h até às 18h30min, exceto o Centro M2, por ter uma proposta diferenciada para atender às mães que trabalham em shopping e supermercados atende das 12h30min às 22h30min. Os centros em questão, em sua maioria, encontram-se localizados em área periférica da cidade; apenas os centros M2, M3, M5 localizam-se na região central. Todos os centros seguem critério de matrícula fixado pela Secretaria de Educação e Cultura (Seduc), que estabelece prioridade para as famílias que possuem renda mensal em até três salários mínimos, com exceção do Centro M3, que não segue esse critério. A maior parte dos centros atende filhos de operários, trabalhadores do comércio e classe média baixa.

No que se refere às condições de espaço físico, todos os centros possuem prédios próprios, com construção adequada à oferta desse nível de ensino, exceto o Centro M2 que funciona em duas residências alugadas, sem adequações nas instalações. O Centro M1, além de construção adequada e ampla, apresenta prédio construído em dois pisos e suas dependências seguem as normas da legislação de edificações escolares para a educação inclusiva, com rampas, corredores amplos com corrimão, portas largas e banheiros adaptados para crianças com deficiência (cadeirantes). O Centro M3 também é construído em dois pavimentos com rampas, porém existem as adequações de banheiros para cadeirantes apenas no primeiro pavimento, sendo o maior centro em área construída e em número de alunos atendidos, com capacidade para 350 crianças, mas atende apenas 315. O Centro 08 acaba de ser construído, é um prédio térreo, com todas as adequações necessárias para receber crianças com deficiências, possui salas amplas, com portas largas. Os corredores também são largos, com barra de segurança, não há escadas nem degraus, só rampas. Nos banheiros, há

adaptações das portas, dos sanitários e das pias, com barra de segurança em todas as partes. A área construída em metros quadrados desses centros varia de 220m² a 1.988,06m², todos são dotados de parque infantil equipado, espaço para solário e pátio de recreação.

Normalmente, os centros não conseguem atender à demanda de matrícula daquela região e optaram por adotar lista de espera⁹⁶, que soma, no Berçário, um total de 164 crianças, no Maternal, 179 e no Pré I, 66. Apenas o Centro 05 não trabalha com lista de espera.

No período de observação, foi possível perceber que a totalidade dos centros visitados possui estruturas físicas necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em termos de espaços; contudo carece das adequações específicas para o atendimento das crianças com deficiências nas suas diferentes necessidades. O tamanho das salas de aula, na maioria das escolas, é adequado, são salas arejadas e espaçosas. Em sete dos centros visitados, o tamanho das salas de aula gira em torno de 48 a 58m², e em quatro o tamanho delas está entre 26 a 35m².

Nas escolas investigadas, as salas de aula dispõem de armário alto para guardar os colchões e armário baixo para guardar material dos alunos (cadernos) e material de consumo (cartolinas, lápis, pincéis, papéis de diferentes tipos e outros materiais escolares), mesa da professora, quadro de giz, 06 mesas pequenas e 24 cadeiras pequenas padronizadas no tamanho adequado e coloridas (amarelo, vermelho, azul e verde). Com exceção do centro 2, cujo espaço é de uma antiga residência e adaptada para escola. O mobiliário, embora adequado às necessidades da criança, é diferente do material padronizado na rede municipal.

As salas são decoradas com cartazes pedagógicos, como: cartaz de regras para manter a disciplina, especificando para, falar em tom baixo; respeitar os amigos e professores; cuidar do material da sala e ainda cartazes ilustrando os conteúdos trabalhados no decorrer do trimestre.

Nos centros menores, pode-se observar que há um esquema de receber as crianças nos primeiros 30 minutos da manhã em uma sala grande equipada com

⁹⁶ Os critérios adotados para a elaboração da lista de espera de alunos nos centros visitados em Mariangá são detalhados na página 121 deste trabalho.

tapete e televisão, ou, às vezes, são recebidas no próprio refeitório. Nesse período, as crianças assistem a televisão – desenho animado ou algum filme infantil para entretenimento. Ficam aos cuidados de uma professora responsável por receber os alunos, até que a professora da sala chegue, às 8h para dar o café da manhã e iniciar as atividades do dia. Nos centros maiores as professoras aguardam as crianças na sala de aula de cada turma, recebem as crianças dos próprios pais ou responsáveis, suas agendas e recomendações de medicação e outros detalhes. Nesse momento, as crianças deixam suas mochilas e seguem para o refeitório para a primeira refeição do dia, passam ao banheiro e voltam para suas salas de aula. Todas as crianças usam uniforme fornecido pela Prefeitura Municipal, agasalho de cor verde com camiseta branca com o emblema da Prefeitura.

Em alguns centros, foi possível verificar que a cada final de unidade trabalhada uma das professoras se encarrega de preparar seus alunos para uma apresentação à equipe da escola, professores e demais alunos, de um número artístico ou cultural referente à temática trabalhada. É uma oportunidade de compartilharem suas produções e cada turma mostrar seus talentos, bem como relembrar para todos alguns pontos ou aspectos do conteúdo daquele período. Consiste em dramatizações de histórias contadas, danças, poesias, músicas referentes ao tema. Um dos temas que a pesquisadora teve oportunidade de assistir foi a apresentação de alunos e suas professoras sobre uma história da literatura infantil; 'A Cinderela e os sete anões' e o outro da festa junina.

5.1.2 Proposta Pedagógica dos Centros

A Proposta Pedagógica dos centros visitados para a coleta de dados da presente pesquisa foi elaborada pela comunidade escolar de cada instituição tomando por base a diretriz de fundamentação teórico-metodológica da Proposta Curricular da Educação Infantil para a rede municipal de Maringá, elaborada pela equipe coordenadora desse setor da Secretaria de Educação (Seduc), a qual se pauta na legislação vigente dos diferentes órgãos da esfera nacional, estadual e municipal.

Dos 11 centros visitados, oito são instituições governamentais totalmente subvencionadas pela Prefeitura Municipal de Maringá que pertencem à rede,

denominadas Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e atendem às crianças de zero a cinco anos. Apenas dois centros são instituições filantrópicas conveniadas com o órgão público, chamadas de Centro de Educação Infantil (CEI), e outro centro é resultado de uma parceria constituída em 1975 com o Instituto de Assistência ao Menor do governo estadual, Prefeitura Municipal de Maringá e Serviço de Obras Sociais de Maringá (SOS), denominado Recanto do Menor com a sigla (Cemic). São instituições que atendem especificamente às crianças da faixa etária de zero a cinco anos nas diferentes modalidades: Berçário; Maternal I e II, Pré I e II.

As Propostas Pedagógicas dessas instituições estão organizadas em um mesmo padrão de sistematização no que se refere à estrutura dos elementos que as compõem, ou seja, Introdução, Organização da Instituição Escolar, Fins e Objetivos, Fundamentação Teórica, Realidade da Instituição Escolar, Conclusão e Referências. Não será possível uma análise detalhada de todos esses elementos por não ser este o objetivo do presente trabalho; serão observados apenas alguns aspectos mais relevantes de cada proposta com a finalidade de melhor caracterizar o trabalho pedagógico e, principalmente, compreender a dinâmica escolar bem como os fundamentos que embasam as práticas educativas de cada um dos centros visitados.

Na parte introdutória todas as propostas dos diferentes centros visitados afirmam ser o documento o resultado de um esforço conjunto dos profissionais da área e da comunidade envolvida mediante “estudos pesquisas, investigações e análise, num processo constante de reflexões teórico-metodológica para intervenção e mudança” (MARINGÁ, 2008i, p.2).

Na parte que sistematiza a organização da instituição escolar, as propostas, em linhas gerais, tratam do histórico de cada instituição, dos recursos físicos, da rotina do centro, do quadro de pessoal e da modalidade de ensino a qual atendem. São tópicos que abordam as especificidades de cada localidade, de cada bairro, de cada comunidade. É possível perceber que, dentre todas as histórias contadas para a formação de cada unidade escolar há sempre um componente comum, que é a manifestação da comunidade reivindicando ao Poder Público a necessidade da unidade escolar. Mesmo o centro que tem uma proposta diferenciada de atendimento das crianças em horário noturno para as mães que trabalham em shoppings e supermercados na área central da cidade nasceu de

uma reivindicação de duas jovens mães trabalhadoras a um candidato ao cargo de prefeito no ano de 2003, conforme consta no documento Proposta Pedagógica (MARINGÁ, 2008a).

Os dois centros conveniados também possuem histórias diferentes que originaram o funcionamento e a instalação das unidades escolares, estas são de caráter filantrópico, nasceram de um projeto da ordem religiosa a que estão vinculadas. Em 2001, foram incorporadas à rede municipal, juntamente com outras 14 instituições dessa natureza.

Quanto aos objetivos das instituições de Educação Infantil, as Propostas Pedagógicas registram objetivos gerais e específicos, nos quais elegem o alcance de suas ações. O conteúdo desses objetivos mostra uma unidade de pensamento das instituições, mas estão expressos e escritos com palavras e termos diferentes. Tais objetivos sempre expressam o compromisso de “proporcionar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos psicológicos intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” e de “estabelecer de maneira coletiva ações pedagógicas, metodologias e forma de avaliação compromissada com o ensino aprendizagem das crianças, onde o domínio do conhecimento científico tenha como ponto de partida a prática social”, conforme, consta no documento Proposta Pedagógica (MARINGÁ, 2008g, p.14).

No tópico da Fundamentação Teórica, as propostas também apresentam uma unidade de ideias e princípios, embora umas se aprofundem mais ou menos na pesquisa dos autores selecionados do que outras. Vale observar que nessa parte é possível perceber que apenas em uma das propostas de um dos centros conveniados adota, além da perspectiva histórico-Cultural, outras concepções de teóricos da educação. Essa instituição contempla, em sua Proposta Pedagógica, contribuições de Paulo Freire, Carl Rogers e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

A fundamentação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural é encontrada nas diferentes propostas, ou seja, nos documentos (MARINGÁ, 2004; 2007; 2008a; 2008b; 2008c; 2008d; 2008e; 2008f; 2008g; 2008h; 2008i) são redigidas com base nas obras de Vygotski e seus colaboradores, que pesquisaram vários temas do desenvolvimento humano, dentre eles o papel da aprendizagem escolar, a mediação, a interação entre os pares, a linguagem, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o papel do brincar, entre outros.

Essa teoria parte da premissa de que o homem e o meio recebem uma ação recíproca, em que a apropriação de conhecimento é elaborada no decorrer de toda a vida do indivíduo por meio de suas interações sociais com o meio e a mediação da cultura existente. Por considerar que o homem é um ser ativo que cria constantemente hipótese sobre seu ambiente, entende que a relação escolar deve ser o instrumento que permita ao aluno o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

O professor, nessa abordagem, tem um papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, oportunizando a aproximação de ambos. Deixa de ser o agente de informação e formação, uma vez que as interações sociais estabelecidas entre as crianças também possuem um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento de cada um. A passagem a seguir evidencia a posição das Propostas Pedagógicas em questão para que ocorra o aprendizado escolar. É importante ressaltar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, “o desenvolvimento de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (MARINGÁ, 2008b, p.27).

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento, e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido como ponto de chegada. O percurso a ser seguido nesse processo será analisado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

O documento Proposta Pedagógica (MARINGÁ, 2008a, p.57) apregoa que o adulto, ao ensinar/educar as crianças, utiliza sempre um vocabulário vasto, além de usar nomenclaturas corretas e dar explicações coerentes, que satisfaçam seu grau de desenvolvimento. Deve evitar os populares diminutivos com a intenção de agradar os pequenos, pois se o professor usar de vocábulos inadequados, o aluno tenderá a repeti-los por imitação. Nessa proposta, Vygotski enfatiza o papel da intervenção no desenvolvimento, mas o seu objetivo maior é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana.

Em termos de fundamentação do processo de avaliação na Educação Infantil, as propostas dos centros abordam o assunto de maneira a considerar a avaliação

como um conjunto de ações que auxiliam o educador a refletir sobre suas práticas pedagógicas, possibilitando definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Esse instrumento tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. Pode ser entendida como um instrumento de diagnóstico, para que o trabalho educativo possa identificar pontos que necessitam de maior atenção e orientar as práticas definindo o que avaliar, como e quando, de acordo com os princípios educativos da rede. A avaliação deve permitir às crianças acompanhar as suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades de superação de dificuldades, fortalecendo, assim, a função formativa que deve ser atribuída à avaliação. Os pais também têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, inteirando-se dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e ações desenvolvidos pelo Centro de Educação Infantil.

Os documentos analisados salientam que o processo de avaliação da criança pequena só se transformará em um instrumento voltado para orientar a prática educativa à medida que a avaliação se constituir de forma sistemática e contínua, objetivando a melhoria da ação educativa. Assim, o professor, tendo em mente a aprendizagem das crianças, pode selecionar dadas produções das crianças ao longo de um período para obter, com mais precisão, informações sobre sua aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado nos documentos refere-se à importância da participação dos pais nesse processo. Eles têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, inteirando-se de seus avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidos pela instituição.

Neste sentido, é necessário abrir espaços de comunicação e diálogo para que as famílias falem de suas expectativas com relação aos filhos; analisem o trabalho desenvolvido; compreendam o processo educativo, seus objetivos, as ações desenvolvidas. Dessa forma, diferentes tipos de instrumentos podem ser implementados como registros, exposições, apresentações, dramatizações; reuniões com os pais; encontro com os pais; painéis; panfletos; cartas; vídeos; livretos; exposições fotográficas e outros meios.

A respeito do tema sobre o movimento da escola inclusiva na Educação Infantil observa-se que todas as propostas dele trataram de forma positiva e incentivadora. Buscam fundamentação em estudos e pesquisas recentes, bem como mencionam a legislação vigente nas esferas nacional, estadual e municipal, considerando ainda as tendências internacionais.

Dessa forma, para a proposta do documento Educação Infantil no Município de Maringá (MARINGÁ, 2008j, p.103), “O atendimento na Educação Infantil propõe para a educação inclusiva, novo fazer pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias, complementação, adequação e suplementação curricular quando necessário”.

A convivência com a diversidade favorece o desenvolvimento e a consciência social, uma vez que a convivência na diversidade alavanca o desenvolvimento dos que apresentam algum atraso, bem como para as crianças que apresentam talento significativo em alguma área, favorecendo, assim, a convivência respeitosa entre os diferentes participantes de um coletivo social.

O tópico da realidade escolar mostra que todos os centros realizaram pesquisa para melhor caracterizar e conhecer a realidade social, econômica e cultural em que está inserida a instituição de Educação Infantil. Vale lembrar que apenas uma das propostas atende a uma clientela que não se enquadra nos critérios gerais estabelecidos para a matrícula dos alunos, de renda familiar de até três salários mínimos, por estar situada próxima à região central da cidade. Os demais centros possuem uma clientela mais ou menos homogênea, definida pelo índice salarial exigido na matrícula da criança. Assim, segundo os resultados da pesquisa elaborada pelas escolas e registrados nos documentos da Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Infantil (MARINGÁ, 2007; 2008e; 2008f), os pais dessas crianças são trabalhadores que atuam em funções que variam de autônomos, informais, prestação de serviços e alguns poucos registrados em carteira. Entretanto, o que fica evidenciado é que, apesar do baixo número de desempregados, a maioria dos trabalhadores é de baixa renda, ou seja, de nível socioeconômico baixo, cujos salários não ultrapassam a faixas de um a três salários mínimo.

Observa-se que uma grande maioria dessas famílias paga aluguel, o que contribui para uma maior dificuldade para suprir suas necessidades, já que o rendimento mensal acaba não garantindo o acesso a outros bens materiais ou de

consumo. O grau de escolaridade das mulheres é maior do que o dos homens, poucos concluíram o Ensino Médio. Fica evidente que o grau de escolaridade e a baixa renda são fatores que refletem na vida socioeconômica dos brasileiros, ocasionando baixos níveis de qualidade de vida. Os meios de transporte utilizados pelos pais são moto, bicicleta ou ônibus, e o tipo de lazer praticado pelas famílias e assistir TV e visitas a parentes, poucos frequentam os centros esportivos, as crianças brincam na rua, no quintal e em casa. É razoável o número de pessoas que frequenta atividades religiosas.

Além dos centros de educação, outros serviços públicos mais utilizados pela comunidade são os de saúde, pronto socorro 24 horas, que é o Hospital Municipal. Nos postos de saúde, os pais são atendidos para colocarem a vacinação em dia, agendar um tratamento médico, odontológico, psicólogo e fonoaudiólogo. A desestruturação familiar também ficou ressaltada pelo número de alunos que não residem com pai e mãe, e sim com padrasto, madrasta, avós ou tios.

Os dados mostram que a realidade socioeconômica das famílias cujos filhos estão matriculados nos Centros de Educação Infantil é semelhante à da maioria da população brasileira, que vive com baixos salários e com dificuldade para satisfazer suas necessidades básicas.

Assim, os Centros Municipais de Educação Infantil têm como princípio norteador a Gestão Democrática e Colegiada, segundo o documento Regimento Escolar (MARINGÁ, 2003), conforme dispõe a Constituição Federal, art. 206, inciso V; a Constituição Estadual, art. 178, inciso VII; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9394/96, art. 3°, inciso VIII, art. 14 inciso II e a Deliberação 016/99 do Conselho Estadual de Educação. De acordo com o documento Regimento Escolar (MARINGÁ, 2003, p.10), entende-se que Gestão Democrática é o processo que rege o funcionamento do Centro, “compreendendo tomada de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas, pedagógicas, financeiras e legais”, desde que conte com a participação de toda a comunidade escolar.

Conforme a Deliberação 016/99 do Conselho Estadual de Educação, Paraná (1999), a Gestão Democrática dos estabelecimentos de ensino tem como órgão máximo da direção o Conselho Escolar. Dessa forma a estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino deve seguir uma composição que contemple os seguintes elementos: Conselho Escolar; Direção; Equipe pedagógica: Supervisão

Educacional; Professores; Conselho de Classe e a Equipe Administrativa: Auxiliar Administrativo; Serviços Gerais; Merendeiras; Atendentes; Auxiliares de Creche.

Assim, as atribuições dos cargos ocupados pelos profissionais que prestam serviços nos estabelecimentos de ensino constam do regimento escolar de cada escola. Esse documento é elaborado conforme Deliberação 016/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Com o fim de ilustrar os aspectos contemplados para eleger as atribuições de cada uma das funções dos profissionais dos centros toma-se como referência o Regimento Escolar do CMEI (MARINGÁ, 2003), o qual considera atribuições do diretor/a as seguintes funções, dentre outras: coordenar e participar da elaboração, da execução, do acompanhamento e avaliação da Proposta Pedagógica do centro, em consonância com os princípios e diretrizes da Secretaria da Educação do Município; participar em conjunto com o Conselho Escolar das discussões e da elaboração do Plano Anual de Ação do centro, bem como acompanhar sua execução; convocar e presidir as reuniões do Conselho Escolar, tendo direito a voto somente em situações de empate nas decisões ocorrida em assembleias.

O cargo de Supervisão Educacional é exercido por profissional habilitado nos termos da lei vigente, ingresso por concurso público e designado para atuar em cada um dos centros pela Secretaria da Educação do Município. Suas atribuições estão assim delineadas, segundo o documento Prefeitura Municipal de Maringá (MARINGÁ, 2003): desenvolver o trabalho de supervisão de acordo com as diretrizes e os princípios da Secretaria da Educação do Município, respeitando a legislação em vigor; subsidiar a direção com critérios para a definição e organização das turmas, dos horários e demais serviços do centro; acompanhar, discutir, avaliar, analisar e propor reformulações com o corpo docente na Proposta Curricular do estabelecimento de ensino, dentre outras.

Sobre as atribuições dos professores de sala de aula, o mesmo documento preconiza que a atividade docente deve ser articulada com o conjunto de ações coletivamente planejadas e avaliadas. Dessa forma, as funções são: planejar e operacionalizar a ação pedagógica juntamente com a supervisão educacional e demais profissionais, de acordo com a proposta pedagógica do Centro e outras atividades que exijam estudos, ações, decisões e encaminhamentos coletivos, dentre outras.

Com relação às Professoras Atendentes, o documento Regimento Escolar (MARINGÁ, 2003) informa que a Atendente é um profissional que atua no estabelecimento de ensino, sendo-lhe é exigida a formação de nível secundário (Magistério) e a ela compete, entre outras funções, planejar e executar atividades pedagógicas a serem desenvolvidas de acordo com o planejamento; organizar e manter atualizado os documentos escolares, planejamentos; responsabilizar-se pela entrada, saída e permanência das crianças no Centro.

Para a função de Auxiliar de Creche, segundo o documento Regimento Escolar, Maringá (2003), é exigido escolaridade de oitava série do Ensino Fundamental. É um profissional que atua no estabelecimento de ensino na modalidade Creche suas atribuições são: atender e orientar as crianças em suas necessidades básicas; zelar pela segurança, alimentação, saúde e higiene das crianças sob sua responsabilidade, entre outras.

O ingresso dos profissionais da rede municipal de Maringá se dá por concurso público. A carga horária exigida e o nível salarial dependem do grau de formação exigida de cada categoria. Assim os profissionais com nível superior completo na área do magistério, que são os membros de equipes, professores de sala e professores auxiliares são exigidas quatro horas diárias, correspondendo a 20 horas semanais de trabalho, sendo que podem dobrar essa carga horária. Aos profissionais com nível médio de formação, são exigidas seis horas diárias, o que corresponde a 30 horas semanais, são chamados professores Atendentes. Aos profissionais com formação de Ensino Fundamental, os Auxiliares de Creche, são exigidas oito horas diárias, em um total de 40 horas semanais.

5.1.3 Os Centros Campo de Pesquisa em Guadalajara

Tabela 5 Caracterização dos Centros em Guadalajara

Centro	Nº de alunos		Nº de alunos com Def.		Nº de Professores							Nº de Func.	Nº de Turmas			Turno Func.	Clientela Atendida por Região e Classe Social	Espaço Físico
	Prim.	Inf.	Prim.	Inf.	Prof. Tutor	Prof. Apoio	Prof. Ped. Terap.	Prof. Aud. Ling	Prof. Ap. It. Once	Prof. Téc. Social	Aux. Téc. Educativo		Infantil 3 anos	Infantil 4 anos	Infantil 5 anos			
G1	185	42	15	4	3	1	1	1			2	8	1	1	1	9:00 às 14:00h	Central / Operário	Adequado: 1500 m ²
G2	400	140	14	2	6	1	1	1			2	12	2	2	2	9:00 às 14:00h	Central / Cl. Média	Adequado: 2500 m ²
G3	440	150	5	3	6	1	1	1				14	2	1	1	9:00 às 14:00h	Central / Cl. Média	Adequado: 2500 m ²
G4	230	75	3	2	3	1	1	1			1	7	1	1	1	9:00 às 14:00h	Central / Cl. Média	Adequado: 3500 m ²
G5	85	52	6	2	3	1	1	1	1			3	1	1	1	9:00 às 14:00h	Central / Operário	Adequado: 2000 m ²
G6	368	160	13	3	8	2	1	1		1	1	7	1	1	1	9:00 às 14:00h	Periférico / Operário	Adequado: 2800 m ²
Total	1708	619	56	16	29	7	6	6	1	1	6	51	8	7	7			

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

As características dos Centros de Educação Infantil que formam o grupo de escolas campo da presente pesquisa, na cidade de Guadalajara, podem ser assim identificadas: todas as escolas visitadas são Colégios Públicos que ofertam duas modalidades de ensino, a Educação Infantil e Primária, nas mesmas instalações. Na Educação Infantil, o número de alunos atendidos varia de 42, na escola com menos alunos e 160, na maior escola, somando um total de 619 alunos matriculados nos centros visitados. Enquanto o número de alunos da Escola Primária é de 85 na escola menor, a 400 na escola maior, somando um total de 1708 alunos matriculados. Os alunos com deficiência atendidos nas escolas de Ensino Primário é de 56, e na Educação Infantil, é de 16.

As Professoras de Sala (Tutoras) somam 29, o número de professoras por centro varia entre 3 a 8 profissionais. As Professoras de Apoio, têm a função de ajudar no atendimento das crianças em geral em sala de aula, no pátio, no recreio, em especial ajuda na adaptação da criança de três anos que ingressa pela primeira vez, na escola, bem como exercem a função de coordenadoras do setor de Educação Infantil do Centro, apoiando os professores em suas atividades e ajudando na organização, na distribuição das tarefas e no planejamento de atividades coletivas de apresentações de fechamento de conteúdos temáticos e outras festividades. Essas professoras aparecem em número de sete. Nos Centros que possuem mais de seis turmas de Educação Infantil, há mais uma professora ajudante como apoio.

As professoras de Pedagogia Terapêutica possuem a função de atendimento especializado da criança com necessidades especiais incluídas na sala de aula regular, auxiliando em suas necessidades escolares, tanto dentro da sala, em acompanhamento individualizado, como fora dela, em sessões de pequenos grupos ou individuais e são em número de seis.

Os Professores de Audição e Linguagem (Logopedia), que atendem especificamente às crianças que apresentam problemas referentes à comunicação oral ou escrita desses centros pesquisados, totalizam um número de seis profissionais, sendo que cada centro possui uma professora para atender a todos os alunos da Educação Infantil e da Primária que apresentam tais problemas.

Em uma das escolas, foi entrevistada uma professora especializada em deficiência visual, pertencente ao quadro de professores especializados em deficiência visual da ONCE⁹⁷ cedido para a Secretaria de Educação para realizar um trabalho itinerante junto aos alunos com deficiência visual que frequentam as escolas comuns.

Professora Técnica de Serviços à Comunidade (PTSC) é uma profissional encarregada de intermediar as relações entre a família e a escola, e quando necessário ajuda com orientação e acompanhamento ao acionar as diferentes instâncias públicas. A carga horária dessa profissional é distribuída entre duas ao máximo três escolas, dependendo de seu tamanho. Devido às dificuldades de horários, foi possível entrevistar apenas uma dessas profissionais.

Os profissionais denominados Auxiliares Técnicos Educativos (ATEs) são responsáveis pelos cuidados de higiene, formação de hábitos básicos e cuidados pessoais das crianças com necessidades educativas especiais que frequentam as salas de aula regulares. O número desses profissionais na escola depende do número de crianças que necessitam desse tipo de serviço; o centro que não tem crianças com essas necessidades não possui tais profissionais. O número de pessoas entrevistadas foi de seis.

Vale ressaltar que o número de professores de apoio especializado em cada centro depende das necessidades das crianças com deficiências ali matriculadas. As escolas procuram manter um quadro de profissionais que dê suporte ao atendimento especializado, formando, assim, uma equipe de trabalho. Cabe à direção da escola solicitar à Secretaria de Educação (*Delegación*) os profissionais de que necessita para dar esse tipo de atendimento. Foi possível observar que um dos centros visitados (G1) apresentou uma concentração maior do número de crianças com deficiência física. Esse fato representa uma preocupação no sentido de dotar a escola com os recursos materiais e humanos necessários para o atendimento, tais como construção de rampas, cadeiras de roda, Fisioterapeutas, Auxiliar Técnico Educativo.

Os funcionários (trabalhadores patronais) somam 51 pessoas, e de instituição para instituição esse número varia entre 3 a 14 profissionais. Tais profissionais

⁹⁷ ONCE é uma ONG denominada Organização Nacional de Cegos da Espanha que coordena todo o trabalho com as pessoas que apresentam deficiência visual no país.

exercem funções de serviços gerais, pessoal da cozinha e refeitório, bem como recepcionista (*Conserje*), sendo normalmente trabalhadores contratados por empresas terceirizadas pelo governo para prestarem serviços na escola.

O horário de funcionamento dos centros visitados é padronizado, das 9h às 14h. Os centros em questão, em sua maioria, se encontram localizados em área central da cidade, apenas um centro localiza-se na região periférica. Os centros G1, G5, G6 atendem os filhos de operários do bairro com alto índice de imigrantes, enquanto nos centros G2, G3, G4 os alunos pertencem a famílias de classe média, mas também possuem imigrantes. As matrículas obedecem aos critérios de uma central de vagas na Secretaria de Educação (*Delegación*), onde os pais se inscrevem e depois são comunicados em qual escola seu filho estudará, segundo o critério preferente de proximidade ao domicílio familiar.

No que se refere às condições de espaço físico, todos possuem prédios próprios, com construção adequada à oferta desse nível de ensino, embora os espaços sejam compartilhados com os alunos do ensino Primário. O Centro G1, além de construção adequada, é adaptado com rampas, corredores amplos com corrimão, portas largas e banheiros adaptados para crianças com deficiência (cadeirantes), conforme as exigências da legislação da educação inclusiva. É um centro que atende a todos os tipos de crianças com deficiência, porém com ênfase em alunos com problemas físicos, e as estruturas de instalações e de pessoal já estão voltadas para essa clientela. Os Centros G2, G3 e G4 também são construídos em edifícios de dois ou três pavimentos com escadas, mas não existem as adequações necessárias de banheiros e corredores para cadeirantes, contudo não atendiam essa população quando o estudo foi realizado. O Centro G4 está instalado em parte de uma construção monumental que foi destinada a um antigo colégio de internato para filhos órfãos de militares falecidos na Segunda Guerra. Hoje, abriga estudantes universitários filhos de militares. A escola é pública e funciona em uma das instalações desse conglomerado de edifícios, em um prédio de três andares. Assim, quando uma criança com problemas motores necessita subir ao andar de cima, conta com a ajuda dos professores e amigos. São construções antigas, mas bem conservadas e equipadas, com espaços amplos e confortáveis.

O Centro G6 possui três edifícios, um que abriga as séries iniciais da Primária e a administração, outro para as quintas e sextas séries e outro, que acaba de ser

construído, é um prédio térreo, mas com todas as adequações necessárias para receber crianças com deficiências, possuindo salas amplas, com portas largas. Os corredores são largos, com barra de segurança, não há escadas nem degraus, só rampas. Os banheiros das crianças são dentro das salas de aula e há adaptações das portas, dos sanitários e das pias, com barra de segurança em todas as partes. Nesse prédio, além das salas de aula, há espaço para biblioteca, auditório, farmácia, salas de atendimentos individualizados, sala de multiuso e um pátio amplo. A área construída em metros quadrados desses centros varia de 1500m² a 3500m², todos são dotados de parque infantil equipado com espaço para solário e pátio de recreação.

Os centros conseguem atender toda a demanda de matrícula da região. As vagas estão disponíveis na central da Secretaria de Educação (*Delegación*), a qual faz a sua distribuição entre as escolas do município, sempre respeitando o centro mais próximo da residência da criança ou o fator de melhor atendimento para cada um.

No período de observação nos centros, em Guadalajara, foi possível perceber que para as crianças cujos pais necessitam chegar ao trabalho antes do horário oficial, é oferecido pela escola, por meio da AMPA⁹⁸, um serviço diferenciado, em que a criança pode frequentar a escola das 7h30min às 9h para a chamada aula matinal, em que é servido o café da manhã e uma equipe de profissionais diferente dos professores da escola cuidam dessas crianças nesse período, no refeitório. Essas crianças podem permanecer na escola no período das 14h às 16h para o almoço e outras atividades, também sob a responsabilidade dos mesmos profissionais. Normalmente, os pais ou responsáveis por essas crianças buscam seus filhos da Educação Infantil nesse horário. Os alunos da escola Primária podem, ainda, permanecer na escola até as 18h para aulas extras de reforço ou aulas complementares de arte, dança, teatro, esporte, língua, entre outras. Com exceção de um dos centros, (G3), o qual consta o funcionamento no horário da 7h30min às 20h, por oferecer diferentes projetos voltados para o atendimento da comunidade, ou atividades realizadas por outras instituições, como Prefeitura e outras ONGs em benefício da comunidade, segundo o documento Guadalajara (2008-2009c).

⁹⁸ Associação de Mães e Pais da escola.

Não há tolerância para o atraso de chegada e saída das crianças, contudo, quando acontece de uma criança chegar atrasada, os pais devem fazer essa justificativa junto à direção da escola. Os portões da escola são fechados pelo/a encarregado/a (*Conserje*), no horário estabelecido.

Na entrada, às 9h, as professoras da Educação infantil aguardam seus alunos na sala de aula de cada turma, recebem as crianças dos próprios pais ou responsáveis, suas agendas e recomendações de medicação e outros detalhes. As demais crianças, que já se encontram na escola desde às 7h30min, chegam à sala acompanhadas pelos profissionais responsáveis. Todas as crianças deixam suas mochilas e abrigos no lugar apropriado, acomodam-se em círculo no tapete⁹⁹ para o início das atividades do dia. Todos os alunos usam uniforme (avental) em tecido xadrez nas cores azul para os meninos e rosa para as meninas.

O refeitório dos centros visitados funciona, normalmente, das 14h às 16h, e é administrado por outras empresas contratadas pelo governo para fazer e servir as refeições, bem como manter profissionais responsáveis pelas crianças nesse horário. Os pais pagam por esse serviço, mas também há um sistema de bolsas para famílias de baixa renda.

As atividades desenvolvidas pelos professores, além do horário da jornada normal, das 09h às 14h, compreendem uma complementação de carga horária que se distribui mais ou menos da seguinte forma, sofrendo pequenas alterações de centro para centro, uma vez na semana (geralmente na segunda-feira) das 16h as 17h, entrevista semanal com os pais; das 17h às 18h reuniões mensais de assuntos gerais do centro; uma vez por semana (geralmente na terça-feira) das 14h às 15h, reunião de ciclo quinzenal e informática; uma vez na semana (geralmente na quarta-feira) 14h às 15h, reunião de coordenação das áreas (claustro), presidida pelo/a diretor/a, a qual é composta por todos os professores do centro, tendo, dentre outras funções, analisar e valorizar o funcionamento geral do centro; avaliação do rendimento escolar e os resultados de avaliações que o centro realiza enquanto instituição educativa; formular à equipe diretiva proposta para a elaboração da Programação Geral Anual (PGA), assim como avaliar sua aplicação; fixar os critérios referentes a orientação tutorial, avaliação e recuperação dos alunos.

⁹⁹ *Alfombra* em espanhol.

A entrada da pesquisadora em sala de aula aconteceu sempre da mesma forma e obedeceu a um agendamento previamente combinado com a professora por meio da profissional que acompanhava a pesquisadora na elaboração do cronograma das atividades em cada uma das escolas visitadas. Esse/a profissional (o/a orientador/a) foi ponto de referência para os contatos e para a organização de todas as atividades de pesquisa dentro do centro. No primeiro dia, a pesquisadora era conduzida por esse/a profissional. Em apenas duas escolas essas atividades foram organizadas junto ao/a chefe/a de estudos.

Em sala de aula, a apresentação da pesquisadora junto às crianças se dava de forma habitual, dizendo o nome e explicando às crianças que a professora observaria os trabalhos do grupo. Algumas professoras apresentavam a investigadora dando mais detalhes, dizendo que vinha de longe, de outro país, explicando onde fica o Brasil e algumas de suas características. Quando do retorno da pesquisadora em sala de aula em outros dias de observação, a professora de sala sempre procurava lembrar às crianças quem era a pessoa que estava na sala, dialogando e fazendo a interação com as crianças e a pesquisadora. Algumas crianças fizeram amizade com a pesquisadora, mas na maioria dos casos, se mostraram mais reservadas.

A totalidade dos centros visitados possui estruturas físicas necessárias para o desenvolvimento do trabalho. As salas de aula, em todas as escolas, são amplas, arejadas e espaçosas, e nos seis centros visitados o tamanho das salas de aula gira em torno de aproximadamente 40m² a 70m².

Todas as salas de aula dispõem de vários armários baixos para guardar material dos alunos (cadernos) e material de consumo (cartolinas, lápis, pincéis, papéis de diferentes tipos e outros materiais escolares), bem como as caixas de material pedagógico, mesa da professora, quadro de giz, 06 mesas pequenas de forma irregular para facilitar o encaixe umas com as outras em momentos de trabalhos em grupo e em torno de 25 cadeiras padronizadas no tamanho adequado na cor verde clara, mesma cor das mesas e demais móveis da sala. Esse material é padronizado em todos os centros. O que muda é apenas a sua disposição conforme o critério de organização de cada professora tutora.

As salas são decoradas com cartazes pedagógicos, tais como: cartaz dos acordos (para manter a disciplina), da chamada dos alunos, com a foto de cada aluno. O material pedagógico de uso individual da criança é organizado em caixas

fechadas, dispostas em armários baixos na altura em que as crianças possam alcançar. Elas são organizadas em vários cantos para que a criança possa vivenciar diferentes momentos, canto de histórias, casinha, jogos diversos, tapete para a assembleia, canto do computador, mesas para o trabalho com o livro didático e pintura, lugar para perdurar seus pertences e casacos. Nas escolas bilíngues os cartazes alusivos aos conteúdos trabalhados são apresentados em espanhol e inglês, como, por exemplo, o calendário, os dias da semana, as estações do ano, os nomes de alguns objetos escolares, os nomes dos números e até as frases relativas a cumprimentos e despedidas (G2); (G3); (G5).

Em outra escola, além do mencionado anteriormente, também se pode ver lista dos nomes dos alunos, cartaz com o nome do encarregado do dia, condições climáticas, dias da semana, faixas das letras do alfabeto já trabalhadas e faixa dos numerais até 10. O alfabeto é apresentado em manuscrito minúsculo e maiúsculo e também em caixa alta. Há também canto para leitura, canto para jogos, canto das bonecas, pia no tamanho pequeno, canto das plantas e cada vez de regar tem um responsável, tapete grande e emborrachado. Nos centros G1, G4 e G6, além do citado anteriormente, encontram-se cartazes com assuntos trabalhados, como da família, em que a professora recolheu uma foto de cada criança com sua família e expôs para todos conhecerem uns aos outros. Foi possível observar que há variação na forma de apresentar os detalhes da sala. Algumas estão mais ou menos coloridas, dependendo da criatividade e do gosto de cada professora, porém todas são muito bem organizadas.

5.1.4 Projeto Educativo dos Centros

O Projeto Educativo dos Centros (PEC) visitados para a coleta de dados da presente pesquisa foi elaborado pela comunidade escolar de cada instituição tomando por base a diretriz de fundamentação teórico metodológica da Proposta Curricular da Educação Infantil para a rede educacional de *Castilla La Mancha*, a qual pauta-se na legislação vigente dos diferentes órgãos da esfera nacional da Espanha.

Dos seis centros visitados para levantamento de dados desta investigação, todos pertencem à rede educacional da Comunidade *Autónoma de Castilla La Mancha* e estão jurisdicionados à *Consejería de Educación y Ciencia – Delegación*

Provincial – em Guadalajara, sob a denominação Centro de Educação Infantil e Primária (CEIP). Tais escolas atendem aos dois níveis de ensino, a Educação Infantil (de 03 a 05 anos) e a Educação Primária de (06 a 12 anos). A denominação dos grupos na Educação Infantil é Infantil de 3 anos, Infantil de 4 anos e Infantil de 5 anos. Apenas um dos centros possui pavilhões separados para atender os alunos da Educação Infantil, porém sob a mesma direção. Os demais centros atendem a Educação Infantil e Primária em um mesmo edifício, apenas destinam as salas de aula do primeiro piso para os alunos menores e mantêm isolamento dos espaços de recreio, lazer e atividades ao ar livre.

Os Projetos Educativos dos referidos centros estão elaborados de forma bem diferente um do outro. Alguns centros apresentam o Projeto Educativo (PEC) do Centro e o Projeto de Normas de Convivência¹⁰⁰. (PNC) em um só documento, outros apresentam esses dois assuntos em documentos distintos.

A legislação em vigor aponta para o compromisso coletivo de toda a sociedade castellano-manchega de apoiar e desenvolver iniciativas que ajudem a fomentar e reforçar as boas relações de convivência e a prevenir os possíveis conflitos, visando, assim, a uma melhora do clima de convivência na comunidade escolar, bem como a alcançar a colaboração de todos os setores da comunidade educativa. As correções deverão ter um caráter educativo e contributivo para o processo geral de formação e recuperação dos alunos. Deve-se, também, potencializar as atitudes positivas para a saúde, meio ambiente, educação de trânsito, consumo responsável, utilização e cuidado dos bens públicos.

Porém, essa legislação dá liberdade para que os centros escolares juntamente com a comunidade educativa elaborem o regime de convivência da instituição, tendo em vista os direitos e deveres do aluno, oportunizando um clima de trabalho responsável, permitindo que todos os alunos obtenham resultados

¹⁰⁰ O Projeto de Normas de Convivência ou Plano de Normas e Convivência (PNC) é um documento elaborado pelo Centro que significa um conjunto de normas, regras, condutas, comportamentos estabelecidas de comum acordo entre gestores, professores, alunos e pais que favorecem a prevalência de um clima adequado para o desenvolvimento das atividades da escola e que facilitam a aceitação e o respeito do outro como pessoa, assumindo que as diferenças são enriquecedoras, mas que os direitos dos outros devem ser respeitados, assim como, os deveres devem ser assumidos como responsabilidade de cada um, bem como determina o uso adequado das instalações e dependências da escola. (GUADALAJARA. *Plan de Convivencia*, 2007-2008). Está especificado no artigo V da LOE 2/2006, na Ordem de 25 de junho de 2007 do Conselho de Educação e Ciência (ESPAÑA 2006) e no Decreto 3/2008, de 08/01/08 da Convivência Escola de Castilla La Mancha (ESPAÑA, 2008).

condizentes com a formação que será proporcionada a ele. Portanto, essas competências e funções que são tratadas pelo documento se fundamentam no Regulamento Orgânico das Escolas de Educação Infantil e dos Colégios de Educação Primária, aprovado pelo Real Decreto nº.82/1996 de 26 de Janeiro (BOE de Fevereiro) (ESPANHA, 1996c).

No que se refere aos Projetos Educativos pode-se dizer que a estrutura e organização dos mesmos apresentam certa semelhança nos tópicos de cada um, a saber, introdução na qual consta, a justificativa, os princípios educativos, os objetivos e os valores que norteiam as ações educativas; a caracterização do centro, do alunado e do bairro, programas institucionais, (educação ambiental, de trânsito e de saúde); programas europeus para aprendizado de outra língua; Plano de Orientação e Atenção à Diversidade (POAD); Programa de Reforço, Orientação e Apoio (PROA); Linha Metodológica do Centro (LMC); Projeto de Normas e Convivência (PNC) e Avaliação. Com a promulgação da LOE (ESPANHA, 2006) todas as escolas, na Espanha, tiveram que atualizar estes documentos e se ajustar às normas concretas fixadas por lei.

Na parte introdutória a qual envolve a justificativa, os Projetos Educativos dos centros visitados defendem a ideia de que esse documento é resultado de um esforço conjunto da comunidade escolar, bem como dos pais e mães dos alunos matriculados, argumentam de que não se trata de um documento acabado, mas que pelo fato da possibilidade de avaliação contínua pode ser reformulado e reconstruído continuamente, como é mencionado nos documentos (GUADALAJARA, 2007-2008) e (GUADALAJARA, 2008-2009a; 2008-2009b; 2008-2009c; 2008-2009d; 2008-2009e).

Segundo os mesmos documentos o Projeto Educativo do Centro (PEC) define as linhas de atuação do coletivo da escola e deve expressar as ideias das pessoas que vão executá-lo, refletir a realidade dos alunos que a freqüentam, bem como o meio social e cultural em que a instituição está inserida. É um documento que dá caráter e personalidade à escola, evidencia o estilo de atuação docente e dá unidade nos critérios de atuação da própria instituição. Permite indicar com clareza as finalidades, os objetivos, às estratégias que se quer conseguir e também à organização dos recursos humanos e materiais da escola e sua gestão.

Ainda sobre esse tópico, o documento Guadalajara (2008-2009a), informa que o Projeto Educativo reconhece os valores, os objetivos e as prioridades

estabelecidas pelo Conselho Escolar e incorpora concretamente os currículos definidos e aprovados pelo claustro¹⁰¹ de professores.

Os princípios educativos que movem e orientam as ações da escola se pautam em responsabilidade, profissionalismo, solidariedade, liberdade, aceitação da diversidade e respeito pelo meio ambiente. O documento Guadalajara (2008-2009e, p.6) enfatiza também o princípio do respeito e tolerância a si mesmo, aos demais, às coisas e às normas; a formação de pessoas que saibam valer-se por si mesmas, que saibam defender seus pensamentos e cumprir suas responsabilidades e também o fomento às capacidades artísticas e criativas; a defesa de hábitos saudáveis e de bem estar; o respeito pelas normas que organizam a vida.

O documento Guadalajara (2008-2009b, p.4) enfatiza que os princípios educativos que movem e orientam as ações da escola se pautam pela aceitação da diversidade. Tais princípios podem ser expressos nos seguintes termos:

Queremos uma escola: que propicie uma educação integral em conhecimentos, destrezas e valores morais dos alunos em todos os âmbitos da vida. [...] Que facilite a integração de todos os membros em um projeto comum mediante o desenvolvimento de atitudes de colaboração e respeito à diversidade. Que propicie a acolhida e integração aos imigrantes. [...] Que desenvolva valores de não discriminação de gênero em que se possa oferecer e construir com as crianças 'oportunidade de conhecer convivendo juntos' [...] Que exerça uma função compensadora de dificuldades e desigualdades, proporcionando a resposta educativa que precisem aqueles alunos que apresentam dificuldades em seu desenvolvimento pessoal, educativo e social, partindo dos princípios adotados pela escola inclusiva.¹⁰²

¹⁰¹ Órgão de participação ativa dos professores em cada escola. É composto pela totalidade dos professores que prestam serviços à escola, o qual é presidido pelo diretor. As competências desse órgão podem ser descritas como: formular propostas dirigidas a equipe administrativa para a elaboração o projeto educativo do centro (PEC) e da programação geral anual (PGA); estabelecer os critérios para elaboração dos projetos curriculares de etapa, aprová-los, avaliá-los, e decidir as possibilidades de modificações dos mesmos conforme o projeto educativo; coordenar as funções referentes à orientação, professores, avaliação e recuperação dos alunos, entre outros (GUADALAJARA, 2007- 2008, p.20).

¹⁰² *Queremos una escuela: Que propicie una educación integral, en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos, en todos los los ámbitos de la vida.[...] Que facilite la integración de todos los miembros en un proyecto común mediante el desarrollo de actitudes de colaboración y de respeto a la diversidad. Que propicie la acogida e integración a los inmigrantes.[...] Que desarrolle valores de no discriminaciones de género donde poder ofrecer y construir con los niños "oportunidades de conocer convivendo juntos".[...] Que ejerza una función compensadora de dificultades y desigualdades, proporcionando la respuesta educativa que precisen aquellos alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal, educativo y*

No princípio do intercâmbio com as famílias, o documento Guadalajara (2008-2009a, p.5) destaca os objetivos de se atuar em equipe para evitar contradições, para disponibilizar fórmulas de atuações claras aos alunos e suas famílias; responsabilizar os professores, alunos e famílias para a elaboração de normas de convivência a possibilitar espaços e prazos comuns; sensibilizar as famílias quanto à necessidade de manter uma linha comum de trabalho com o Centro, para que as propostas de melhoria se converteram em formas comportamentais no desenvolvimento da criança. O documento Guadalajara (2008-2009d) acrescenta que o centro e a comunidade educativa devem colaborar e participar com a Associação de Mães e Pais (AMPA) em tudo o que se refere aos interesses dos alunos.

Os objetivos para a Educação Infantil no documento Guadalajara (2008-2009b, p.6) estão delineados nos seguintes termos: “Descobrir e construir por meio da ação o conhecimento de seu próprio corpo e o dos outros. Agir com segurança e respeitar as diferenças individuais. [...] Construir uma imagem ajustada de si mesmo e desenvolver capacidades afetivas.”¹⁰³

De acordo com os documentos em pauta, o quadro de professores do centro para a Educação Infantil é composto por professor Tutor¹⁰⁴, professor de Apoio¹⁰⁵, professor de Língua Inglesa, professor de Educação Física, professor de Música, Professor de Religião, e caso seja necessário, conta-se com a ajuda professor de Pedagogia Terapêutica¹⁰⁶, professor de Audição e Linguagem¹⁰⁷, e professor Técnico de Serviço à Comunidade¹⁰⁸. Os centros que possuem crianças com necessidades educativas especiais, que necessitam de ajuda em sua autonomia

social, partiendo de los principios que se recogen en el marco de la escuela inclusiva (GUADALAJARA, 2008-2009b).

¹⁰³ *Descubrir y construir, a través de la acción, el conocimiento de su propio cuerpo y el de los otros. Atuar com segurid y respetar las diferencias individuales. [...] Construir una imagen ajustada de si mismo y desarrollar capacidades afectivas. [...].* (GUADALAJARA, 2008-2009b).

¹⁰⁴ A tutoria é responsabilidade dos professores de todas as etapas e tem como finalidade contribuir com a personalidade e individualização dos processos de ensino-aprendizagem, e das tarefas de assistência médica entre os alunos, professores e família. As funções de docência e tutoria podem ocorrer simultaneamente (GUADALAJARA, 2007-2008).

¹⁰⁵ Na Educação Infantil, para cada três turmas de alunos a escola tem direito a um professor de Apoio, conforme proposta da Secretaria de Educação (ESPANHA, 2002b).

¹⁰⁶ Trata-se do professor com formação específica em Educação Especial.

¹⁰⁷ Trata-se do professor especialista em Audição e Linguagem (*Logopedia*) em Educação Especial.

¹⁰⁸ Professor Técnico em Serviços à Comunidade, o qual se ocupa em assessorar a família, no intercâmbio com a escola, e o acesso a outros órgãos públicos quando necessário (Assistente Social) (ESPANHA, 2002a).

por deficiências físicas ou psíquicas, podem solicitar um profissional que se denomina Auxiliar Técnico Educativo¹⁰⁹. Nos casos de escolas que atendem a criança com deficiência física, podem incluir em seu quadro de profissionais um Fisioterapeuta.

A equipe administrativa ou diretiva é composta pelo/a Diretor/a, Chefe/a de Estudos¹¹⁰, e Secretário. Formam a equipe de apoio o/a Orientador/a e demais professores de apoios que a escola dispõe. Os profissionais da limpeza e recepcionista são contratados pela Prefeitura. O pessoal que trabalha no refeitório, seja cozinheira ou atendente de alunos, pertence às empresas privadas contratadas pelo governo para realizarem esse serviço nas escolas.

A composição e o processo de nomeação dos membros da equipe diretiva estão especificados na legislação¹¹¹. A equipe é composta de diretor/a, Chefe/a de Estudos e Secretário/a, cujas funções estão delineadas em todos os documentos analisados. A principal função da equipe diretiva é velar para o bom funcionamento do centro, bem como cumprir e fazer cumprir os acordos tomados entre a comunidade escolar; estudar e apresentar ao Conselho Escolar e ao Claustro propostas que fomentem a participação de toda a comunidade escolar, conforme consta no documento Guadalajara (2007-2008, p.22).

Ao diretor, cabe o papel de garantir o cumprimento das leis e demais disposições vigentes; dirigir e coordenar as atividades do centro quanto à consecução do Projeto Educativo; representar o colégio, sem prejuízo das atribuições das demais autoridades educativas, entre outros. A função de Chefe de Estudos está delineada por acompanhar de perto todo trabalho relativo ao corpo docente; substituir o diretor/a no caso de ausência ou enfermidade; coordenar as atividades de caráter acadêmicos quanto à orientação e formação complementar de professores/as e alunos/as em relação ao Projeto Educativo, entre outras. O Secretário tem a função de organizar o regime administrativo do

¹⁰⁹ Auxiliar Técnico Educativo é profissão regulamentada pela Resolução de 08/07/2002, da direção geral de coordenação e política educativa. Sua intervenção preferencialmente com alunos que necessitam de autonomia por suas deficiências física e psíquica. Tem a função de colaborar com o desenvolvimento de programas de condutas e rotinas para melhorar a autonomia do aluno; facilitar a mobilidade de crianças dependentes; assistir aos alunos com problemas orgânicos (ESPANHA 2002b).

¹¹⁰ Profissional que exerce função similar ao Supervisor/Coordenador das escolas brasileiras.

¹¹¹ No Título V, Capítulo IV da LOE, Espanha (2006) e Capítulo III, *Organos Unipersonales de Gobierno del título II del Real Decreto nº 229 de 26 de enero de 1996* (ROC), Espanha (1996b).

centro conforme as diretrizes da direção; atuar como secretário dos órgãos colegiados da administração do centro, fazer a ata das sessões com lançamentos dos acordos com o visto de aprovação do diretor/a; expedir documentação; organizar e acompanhar a parte financeira do colégio, em conformidade com instruções da direção, entre outras.

A equipe de Orientação, também regulamentada na legislação¹¹², é constituída pela orientadora (coordenadora da equipe) e demais professores especialistas. A função dessa equipe relaciona-se a assessorar os professores no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações e medidas de Atenção à Diversidade dos alunos; assessorar as famílias em suas dificuldades; colaborar na prevenção, detecção e avaliação dos problemas de aprendizagem dos alunos; planejar junto aos professores as medidas de apoio e reforço escolar que atendam às necessidades dos alunos, conforme o documento Guadalajara (2007-2008).

A jornada de trabalho do pessoal docente é a estabelecida por lei para todos os funcionários públicos do estado¹¹³ no documento Espanha (2007b), com adequação às características das funções que vão desempenhar. Assim, a carga horária total do professor é de 35 horas semanais, sendo que, dessas, 29 horas devem ser dedicadas às atividades letivas e complementares, obrigatoriamente dentro do centro, ou seja, 23 horas com docência e seis com atividades complementares¹¹⁴ (ESPANHA, 2007b). As seis horas restantes são destinadas para os professores prepararem as atividades docentes, acadêmicas e planejamento pedagógico dentro e fora da escola.

A Constituição Espanhola e a legislação vigente sobre educação garantem aos professores plena liberdade de ensino. A prática dessa liberdade orienta-se a promover formação integral dos alunos, adequada a seu desenvolvimento evolutivo e suas necessidades, e que contribua a uma educação

¹¹² Cf. *Orden de 15/06/2005, Regula el régimen de funcionamiento de las Unidades de Orientación, Espanha (2005a), Artículo VI del Decreto 43/2005 de Orientación escolar, de 26/04/2005, Espanha (2005b) e Decreto 68/2007 del Currículo de la Escuela Primaria, Espanha (2007c).*

¹¹³ Cf. *Ley 7/2007, 12 de abril, Espanha (2007b) e Estatuto Básico del Empleado Público y las licencias reguladas por el texto articulado de la Ley de Funcionarios Civiles del Estado, Decreto 315/64, de 7 de febrero, Espanha (1964).*

¹¹⁴ Destinadas às entrevistas com os pais; participação de reuniões de equipes ciclo; programação de atividades de aula e realização de atividades extraescolares; participar de reuniões de claustro; participar de reuniões da comissão de coordenação pedagógica e do Conselho Escolar; atividades de aperfeiçoamento e pesquisa educativa; qualquer outra atividade da Programação Geral Anual determinada pelo/a diretor/a do centro, Espanha (2007b).

dentro do respeito aos valores humanos emanados da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Espanhola.

No tópico da caracterização do centro, do alunado e do bairro, pode-se observar que, dos seis centros visitados, apenas um pertence a um bairro periférico da cidade, os demais se situam na zona urbana e central da cidade, embora em bairros com características bem diferenciadas. Os centros situados na região central apresentam boas condições de acesso aos serviços públicos, como Centro Social, Centro Sanitário, Teatro Municipal, *campus* Universitário. Alguns centros estão situados em áreas mais residenciais e outros em áreas comerciais. Em apenas um dos centros, a maioria dos moradores paga aluguel; nos demais centros, a maioria mora em casa própria. As populações são bastante heterogêneas, há regiões que apresentam em torno de 12%, 15%, 20% e 40% de imigrantes, respectivamente, oriundas de países do Leste, Latinoamérica, países Asiáticos, Marrocos, um pequeno grupo de origem cigana e pessoas de ambientes desfavorecidos. Apenas um dos centros apresenta baixo índice de imigrantes. Aproximadamente 15% dos alunos recebem bolsas governamentais e tomam alimentação matinal gratuita no colégio. O número de pessoas desempregadas entre as famílias é baixo.

De acordo com os documentos Guadalajara (2008-2009b; 2008-2009c; 2008-2009d), as profissões exercidas pelos pais dos alunos dessas escolas são profissionais liberais, autônomos, empregados de serviços, funcionários públicos, operários qualificados e poucos desempregados. Trata-se de uma população com estabilidade laboral importante. O documento (2007-2008) revela que a predominância das profissões situa-se entre operários e prestadores de serviços e profissionais liberais.

Todos os documentos analisados revelam que a grande maioria dos pais possui um nível sociocultural e econômico médio. O nível de estudos desses pais consta de Educação Secundária, Profissionalizante e alguns pais com curso superior; refere ainda que as poucas pessoas sem escolarização são imigrantes.

Nos documentos de Guadalajara (2008-2009a; 2008-2009c), consta que os pais mantêm uma boa participação e acompanhamento da vida escolar de seus filhos; com isso, o absenteísmo dos alunos às aulas não é significativo. Sempre que possível, os pais participam de reuniões quando são convocados e procuram conversar com os professores de sala quando necessitam, no horário específico da

tutoria. Os documentos (2008-2009b; 2008-2009d; 2008-2009e) mantêm em suas programações estratégias de combate ao absentismo escolar junto às famílias.

O documento Guadalajara (2008-2009e) evidencia características de uma população de bairro periférico da cidade, atualmente em expansão. A escola atende também às crianças de mais dois bairros da região. Um deles, o mais antigo, com uma população mais envelhecida, e o outro composto por famílias de idade média e jovem, juntamente com grande número de famílias de imigrantes que vivem em regime de aluguel, especialmente de origem centro europeu, norte africano e Hispano América. A matrícula do centro vem aumentando nos últimos anos devido à construção de residências e blocos de apartamentos pela região, elevando o porte da escola de “Uma Linha” para “Três linhas”¹¹⁵. Na grande maioria das famílias trabalham o pai e a mãe, sendo necessária a colaboração de outros membros da família para cuidar das crianças, demandando cada vez mais os serviços complementares da escola. Culturalmente, tanto o pai como a mãe têm formação de grau médio e superior. Em poucos casos isolados formado pela população de imigrantes, a família não tem formação escolar.

Segundo os documentos anteriormente mencionados, quatro das seis escolas em referência optaram pelo *Programa Institucional de Secciones Europeas de Castilla La Mancha*, que consiste em oferecer língua estrangeira (inglês) como segunda língua, desde a educação infantil, com uma carga horária de nove aulas semanais dessa disciplina, sendo três aulas de conversação e seis de linguística. As duas escolas que não fizeram essa opção ainda assim ofertam o ensino da língua inglesa com uma carga horária de três aulas semanais nesse nível de ensino. Entretanto, os seis centros adotaram o referido programa no que tange à Educação Ambiental, Educação Artística e Educação para a Saúde nas práticas escolares.

No tópico do Plano de Orientação e Atenção à Diversidade (POAD), os documentos das escolas em análise mostram unidade por estarem sob a prescrição da mesma legislação¹¹⁶. Contudo, cada centro apresenta situações

¹¹⁵ O porte das escolas em Guadalajara é definido pelos termos “*Una línea*”, quando a escola tem apenas uma turma por série, “*Dos líneas*”, quando a escola tem duas turmas por série e “*Tres líneas*”, quando a escola possui mais de três turmas (Informação verbal de diretores entrevistados).

¹¹⁶ Decreto nº. 43/2005 de 26 de abril, que estabelece distintos níveis de orientação, Espanha (2005b); Decreto nº.138/2002, estabelece respostas educativas as adversidades em *Castilha la*

peculiares que precisam ser consideradas ao elaborarem seus planos de atendimento, por levar em conta as características da realidade de diferentes contextos e por respeitarem as necessidades da população atendida. Os documentos analisados, contudo, evidenciam que os centros estão capacitados para receber alunos com necessidades educativas especiais em todas as áreas, e apenas um deles, o do documento Guadalajara (2008-2009a), está equipado, especificamente, para atender alunos com deficiência física, mas atende a todas as crianças que necessitem. Esse tópico da Atenção à Diversidade no sistema educativo da Espanha foi discutido anteriormente, no tópico da Educação Especial em *Castilla La Mancha*¹¹⁷

No item que trata da Linha Metodológica do Centro, foi possível observar que não são todos os documentos que apresentam esse assunto. Destarte, pela relevância do tema, faz-se necessário apontar a abordagem dos centros que definem a linha metodológica de suas propostas educativas. No documento Guadalajara (2008-2009d, p.22), a proposta metodológica está delineada nos seguintes termos:

Basear-se-á na constituição das aprendizagens significativas que partirá de atividades de ensino-aprendizagem que permitam aos alunos estabelecer relações entre os conhecimentos, as experiências prévias e as novas aprendizagens. Levar-se-á em conta um enfoque globalizador e os acontecimentos dentro de um contexto e sua globalidade. Basear-se-á no princípio da atividade tanto física como mental¹¹⁸.

No documento Guadalajara (2008-2009c, p.17), a Linha Metodológica é definida como ativa, participativa, globalizadora, científica e crítica, assegurando a construção de aprendizagens significativas que se desenvolverão por meio das atividades curriculares, considerando sua diversidade; fomentar a interação em

Mancha Espanha (2002a); Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de *Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (N E E), (BOE del 2 de mayo), Espanha (1995b) e Orden de 14 de febrero de 1996 sobre Evaluación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que cursan las Enseñanzas de Régimen General establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Espanha (1996a).

¹¹⁷ Ver detalhamento do assunto na página 167 e 173 deste trabalho.

¹¹⁸ *Línea Metodológica: Se basará en la construcción de los aprendizajes significativos que partirá de actividades de enseñanza- aprendizaje que permitan a los alumnos establecer relaciones entre los conocimientos, las experiencias previas y los nuevos aprendizajes. Se tendrá en cuenta un enfoque globalizador y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad. Se basará en el principio de actividad tanto física como mental* (GUADALAJARA, 2008-2009d, p.22).

aula, de forma a envolvê-los em seu processo de aprendizagem, fazendo-lhes participar de situações que exigem tomadas de decisões; realizar avaliação contínua e formativa sobre conceitos, procedimentos e atitudes; incentivar o trabalho em equipe.

Assim, ao apresentar alguns dos aspectos que envolvem o Projeto Educativo e o Plano de Normas e Convivências dos centros campo de pesquisa para a coleta de dados da presente investigação, acredita-se ser possível compreender em que bases estão organizadas as escolas de Guadalajara, as quais estão sob a legislação da Comunidade Autônoma de *Castilla La Mancha*.

5.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa são os profissionais que trabalham com as crianças que apresentam alguma deficiência, dentro das instituições de Educação Infantil, na faixa etária de três a cinco anos, no Brasil, e de três a seis anos na Espanha, bem como os pais e responsáveis dessas crianças. No grupo de profissionais entrevistados estão as pessoas que compõem a equipe técnico-pedagógica da instituição (diretor, coordenador pedagógico – supervisor, orientador); professores (de sala de aula e professores especialistas); atendentes. Na Espanha, foram entrevistados, além desses profissionais mencionados, aqueles que dão suporte ao trabalho da professora de sala quando há uma criança com deficiência na sala, os chamados Professores de Apoio¹¹⁹ e dentre eles pode-se mencionar Professor de Apoio, Professor de Pedagogia Terapêutica, Professor de Audição e Linguagem, Auxiliar Técnico Educativo (ATE), Professor Técnico de Serviços à Comunidade (PTSC), Professor de Apoio Itinerante da ONCE¹²⁰.

O detalhamento das informações relativas à amplitude da investigação e seus participantes, no Brasil, é apresentado na Tabela 6. Na Espanha, esses dados são apresentados na Tabela 7.

¹¹⁹ Os centros de Educação Infantil, na Espanha, podem contar com Professor/a de Apoio, a cada três turmas, o/a qual exerce uma função bem específica e está detalhada em nota de rodapé da página 217 deste trabalho.

¹²⁰ Essa profissional realiza um trabalho de apoio Itinerante. É uma professora da Organização Nacional de Cegos Espanhóis (ONCE), mas cedida para a Secretaria de Educação.

Tabela 6 Participantes entrevistados e professoras/alunos observados – Maringá

CENTRO	ENTREVISTADOS							OBSERVADOS				TIPO DE DEFICIÊNCIA / DIAGNÓSTICO	TURMA
	MEMBROS DA EQUIPE	PROF. DE SALA	PROF. ATENDENTE	AUX. DE CRECHE	PROF. AUXILIAR	PAIS OU RESP.	Subtotal	PROF. DE SALA	PROF. ATENDENTE	ALUNOS	Subtotal		
M1	2	1	1			1	5	1		1	2	Auditiva	Pré II
M2	2		1	1		1	5		1	1	2	Intelec./ S. Down	Maternal II
M3	3	1				1	5	1		1	2	Intelec./ Hiperatividade	Pré I
M4	2	1	2	2			9	1	1	1	4	Física	Maternal II
										1		Intelec./ Hidrocefalia	Pré I
M5	2	2	2	1	2	5	14	2		1	6	Física	Pré I
										1		Intelec./ Microcefalia	Pré I
										2		Síndrome Asperger	Pré II
M6	2	1	1			1	5	1		1	2	Intelec./ Desconhecida	Pré II
M7	2	1	1			1	5	1		1	2	Intelec./ Desconhecida	Pré I
M8	2		1	2	1	1	7		1	1	2	Intelec./ Hidrocefalia	Maternal II
M9	2	1	1			1	5	1		1	2	Intelec./ Fis. Palatal	Pré I
M10	2	1	1		1	1	6	1		1	2	Intelec./ S. Down	Pré II
M11	2	1	1			1	5	1		1	2	Visual/ cega	Pré I
Soma	23	10	12	6	4	16	71	10	3	15	28		

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

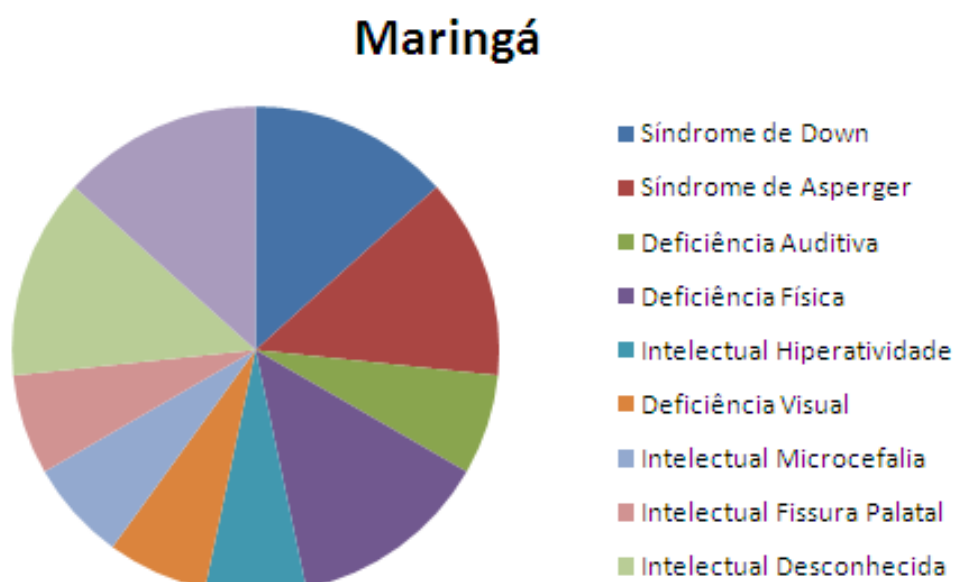
Na leitura da Tabela 6, pode-se perceber que o número de pessoas entrevistadas da equipe técnico-pedagógica dos centros soma 23. As Professoras de Sala que trabalham com criança ou crianças com deficiências são 10. As Professoras Atendentes entrevistadas resultam em número de 12; no entanto, as professoras dos centros M2, M4 e M8 são responsáveis pelas turmas de Maternal II¹²¹. As demais professoras desse grupo trabalham com as turmas do Pré I e II, no período da tarde, e a Professora de Sala só trabalha no período da manhã. O centro M3 não tem Professora Atendente por ser turma que frequenta apenas o turno vespertino na escola. As Auxiliares de Creche são seis. Professores Auxiliares de sala com a finalidade específica de ajudar no trabalho junto à criança com deficiência somam quatro. O número de pais ou responsáveis entrevistados são 16, totalizando 71 pessoas entrevistadas. Assim como são 15 as crianças

¹²¹ Cabe esclarecer que nos centros M2, M8, e M10, não aparece professor de sala, pelo fato de que em Maringá, no ano da realização desta pesquisa, há uma política da Secretaria da Educação de não permitir que professoras com formação em curso superior assumam turmas de Maternal. Estas profissionais só podem exercer suas funções em turma de Pré Escolar ou as primeiras séries do Ensino Fundamental. Este assunto está mais bem discutido na seção oito deste trabalho na página 444.

observadas em suas salas de aula e respectivas professoras, que somam 10 Professoras de Sala e mais três Professoras Atendentes das turmas de Maternal II.

Os diagnósticos encontrados foram duas crianças são identificadas com Síndrome de Down, duas com Síndrome de Asperger, duas com deficiência física, duas com deficiência intelectual/hidrocefalia, duas com deficiência intelectual de causa desconhecida, uma com deficiência intelectual/hiperatividade, uma com surdez, uma com deficiência visual, uma intelectual/microcefalia e uma intelectual/lábio fissurado.

Gráfico 1 Diagnósticos encontrados nas crianças observadas em Maringá



Fonte: Elaboração própria.

As turmas que essas crianças frequentam nas salas comuns estão assim distribuídas: três crianças no Maternal II, sete crianças no Pré I e cinco frequentam as turmas de Pré II.

Tal como ilustra a Tabela 6, foram entrevistadas, em Maringá/Brasil, 71 participantes. Somam ainda 15 crianças que foram observadas e suas respectivas professoras em sala de aula em número de 10, mais três professoras Atendentes das turmas de Maternal II, formando um total de 99 pessoas.

Tabela 7 Participantes entrevistados e professoras/alunos observados – Guadalajara

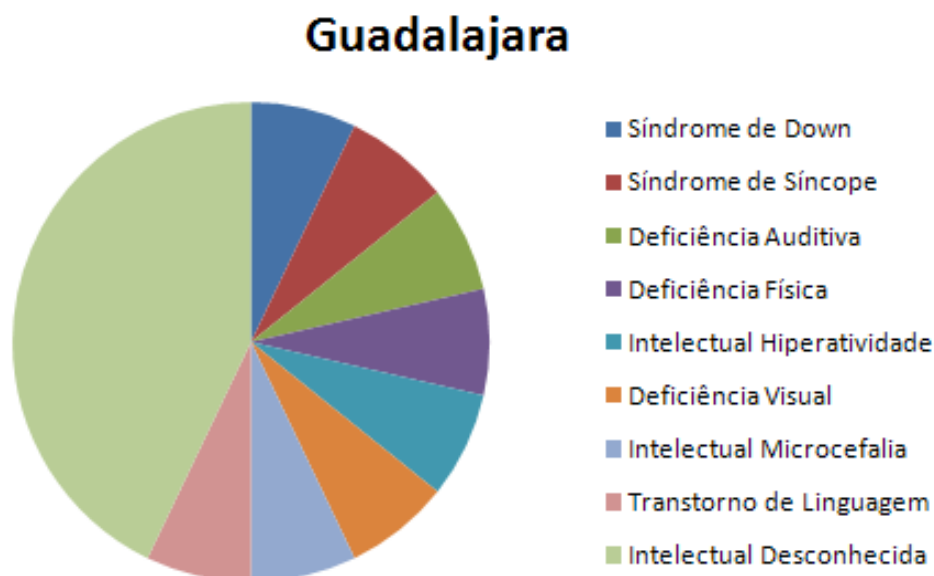
CENTRO	ENTREVISTADOS										OBSERVADOS			TIPO DE DEFICIÊNCIA / DIAGNÓSTICO	TURMA
	MEMBROS DA EQUIPE	PROFa. TUTORA	PROFa. DE APOIO	PROF. PED. TERAP.	PROF. DE AUDIÇÃO LING.	PROF. TÉC. SERV. COM.	AUX. TÉC. EDUC.	PROF. ITIN.	PAIS OU RESP.	SUBTOTAL	PROFa. TUTORA	ALUNOS	SUBTOTAL		
G1	3	3	1	1	1		2		1	15	1	1	7	Auditiva	Inf. 3 a.
									1			1		Intelec./S. Síncope	Inf. 3 a.
									1			1		Intelec./desconhecida	Inf. 4 a.
									1			1		Física	Inf. 5 a.
G2	3	2	1	1	1		1		2	12	2	1	4	Síndrome de Down	Inf. 5 a.
									1			1		Intelec./desconhecida	Inf. 3 a.
G3	3	2	1	1	1		1		1	12	1	1	5	Intelec./Hiperativ.	Inf. 5 a.
									1			1		Intelec./desconhecida	Inf. 5 a.
									1			1		Intelec./desconhecida	Inf. 5 a.
G4	3	2	1	1			1		2	11	2	1	4	Intelec./desconhecida	Inf. 4 a.
									1			1		Autismo	Inf. 4 a.
G5	3	1	1	1	1				1	8	1	1	2	Visão Subnormal	Inf. 3a.
G6	3	3	2	1	1	1	1	1	1	17	3	1	6	Intelec./Microcefalia	Inf. 3 a.
									2			1		Intelec./desconhecida	Inf. 5 a.
									1			1		Trans. Linguagem	Inf. 5 a.
Soma	18	13	7	6	5	1	6	1	18	75	13	15	28		

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

Na leitura da Tabela 7, pode-se verificar que o número de pessoas entrevistadas da equipe técnico-pedagógica dos centros soma 18, sendo seis diretores/as, seis Chefe/a de Estudos, seis orientador/as. As professoras de sala de aula (Tutoras) que trabalham com criança ou crianças com deficiências são 13. Professoras de Apoio formam um grupo de sete. As Professoras de Pedagogia Terapêutica entrevistadas resultam em número de seis. Os Professores/as de Audição e Linguagem (*Logopedas*) são cinco. A Professora Técnico de Serviço à Comunidade foi possível entrevistar apenas uma. O grupo de Auxiliar Técnico Educativo compõe-se de seis profissionais. A Professora de Apoio Itinerante da ONCE foi uma. O número de pais ou responsáveis entrevistados são 18, assim como são 15 as crianças observadas em suas salas de aula e suas respectivas professoras, em número de 13. Dessas crianças, uma é identificada com Síndrome de Down, uma com Autismo, uma com deficiência física, uma com deficiência intelectual/microcefalia, seis com deficiência intelectual de causa desconhecida, uma com deficiência intelectual/hiperatividade, uma com deficiência intelectual com Síndrome de Síncope¹²², uma com deficiência auditiva, uma com deficiência visual e uma com transtorno de linguagem.

¹²² Trata-se da doença genética denominada Síndrome do Miado de Gato, segundo Lejeune (1963).

Gráfico 2 Diagnósticos encontrados nas crianças observadas em Guadalajara



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao comparar os tipos de deficiências encontrados na realização da presente pesquisa, observou-se que há prevalência, em ambos os contextos, das deficiências mais frequentemente encontradas. O que diferencia é o número de crianças em cada um dos tipos; Maringá apresenta maior índice de crianças como Síndrome de Down, Asperger, deficiência física e Hidrocefalia. Em Guadalajara, os maiores índices recaem para a deficiência intelectual de causa desconhecida. Dentre as deficiências mais raras, foi encontrada uma criança com deficiência intelectual e fissura lábio palatal, em Maringá, e uma com Síndrome de Síncope, em Guadalajara.

As turmas que essas crianças frequentam nas salas comuns estão assim distribuídas: cinco crianças no Infantil de três anos, três crianças na turma de Infantil de quatro anos e sete crianças frequentam as turmas do Infantil de cinco anos.

Dessa maneira, conforme os dados da Tabela 7, foram entrevistados 75 participantes, além das 15 crianças observadas em sala de aula, e suas respectivas professoras (13), formando um total de participantes de 103 pessoas, em Guadalajara/Espanha.

Assim, a presente pesquisa contou efetiva e diretamente com 146 participantes, sendo 71 no Brasil e 75 na Espanha, no procedimento de entrevista. Foram observados, em Maringá, 15 alunos e 13 professoras e, em Guadalajara,

também 15 alunos e 13 professoras, totalizando 56 pessoas. No total final, somam-se 202 pessoas.

Para a identificação e caracterização de cada grupo de participantes, foi elaborada uma tabela com os dados extraídos do primeiro tópico do roteiro de entrevistas, formando uma tabela com os dados de cada um dos grupos, ou seja, membros da equipe técnico-pedagógica: Diretoras; Supervisoras/Coordenadoras; Orientador/a; Professoras de Sala de Aula; Professoras Atendentes; Professoras Auxiliares; Auxiliares de Creche; e os Pais, no Brasil, somando ao todo oito tabelas (Anexos L, M, N).

O mesmo ocorreu com os participantes da Espanha, membros da equipe diretiva, uma tabela para o grupo de Diretor/a; Chefe/a de estudos; Orientadoras; Professoras de Tutoras; Professoras de Apoio; Professores de apoio Audição e Linguagem; Professores de apoio Pedagogia Terapêutica; Auxiliares Técnico Educativo; Professor Técnico de Serviço à Comunidade; Professor de apoio Itinerante ONCE; e os Pais, somando ao todo 11 tabelas (Anexos L,M,N).

Com o fim de condensar esses dados, optou-se por agregar as informações das diferentes tabelas, formando blocos referentes aos dois contextos, Brasil e Espanha. No **Bloco 1** estão contempladas as informações dos grupos que compõem a equipe técnico-pedagógica; **no Bloco 2**, as informações dos profissionais que atendem à criança em sala de aula, e no **Bloco 3**, as informações referentes aos grupos de pais, conforme as tabelas a seguir:

Tabela 8 Caracterização dos Participantes – Bloco 1 (Membros das Equipes) Maringá e Guadalajara¹²³

	Maringá							Guadalajara						
		Diretor N=11		Supervisor N=11		Orientadora N=1			Diretor N=6		Chefe de Estudos N=6		Orientadora N=6	
Idade	30 - 40 anos	3	27%	4	36%			30 - 40 anos	1	17%	1	17%	2	33%
	41 - 50 anos	4	36%	3	27%	1	100%	41 - 50 anos	1	17%	4	67%	1	17%
	+50 anos	4	36%	4	36%			+50 anos	4	67%	1	17%	1	17%
	Não informou							Não informou					2	33%
Sexo	Masculino							Masculino	2	33%	1	17%		
	Feminino	11	100%	11	100%	1	100%	Feminino	4	67%	5	83%	6	100%
Formação	Superior Completo	11	100%	11	100%	1	100%	Superior Completo	6	100%	6	100%	6	100%
Cursos	Letras	1	9%					Magistério *	1	17%	3	50%		
	Letras / Pedagogia	1	9%					Licenciatura **					4	67%
	Pedagogia	8	73%	10	91%	1	100%	Magistério e Licenciatura	5	83%	2	33%	2	33%
	História	1	9%					Lic. Ed. Física (UNED)			1	17%		
	Geografia / Pedagogia			1	9%									
Conclusão	2000-2009			3	27%	1	100%	2000-2009			2	33%	2	33%
	1990-1999	8	73%	6	55%			1990-1999	1	17%	2	33%	1	17%
	1980-1989	3	27%	2	18%			1980-1989	2	33%	1	17%	2	33%
	1970-1979							1970-1979	3	50%	1	17%	1	17%
Pós-Graduação	Lato-sensu	8	73%	11	100%	1	100%	Lato-sensu	6	100%	5	83%	3	50%
	Stricto-sensu							Stricto-sensu			1	17%	2	33%
Cursos Lato-sensu	Orientação	1	9%					Línguas	1	17%				
	Supervisão	1	9%	1	9%			Educação Primária	3	50%	2	33%	1	17%
	Sup. / Orient. / Adm.	2	18%	3	27%			Educação Infantil	1	17%				
	Gestão Escolar	3	27%	2	18%			Matemática			1	17%	1	17%
	Educação Especial			2	18%			Educação Especial			1	17%		
	Psicopedagogia	1	9%	1	9%			Música			1	17%		
	Equoterapia			1	9%			Educação Física	1	17%				
	História			1	9%			Ciências Sociais					1	17%
Cursos Stricto-Sensu								Mestrado em Música			1	17%		
								Doutorado em Psicologia					2	33%
Tempo na Função	0 - 5 anos	8	73%	7	64%	1	100%	0 - 5 anos	2	33%	5	83%	2	33%
	6 - 10 anos	1	9%	3	27%			6 - 10 anos	3	50%			1	17%
	11 - 15 anos	2	18%	1	9%			11 - 15 anos	1	17%				
	+16 anos							+16 anos			1	17%	3	50%
Tempo de professor	0 - 5 anos							0 - 5 anos			1	17%	3	50%
	6 - 10 anos	2	18%	2	18%			6 - 10 anos	1	17%			1	17%
	11 - 15 anos			2	18%			11 - 15 anos						
	16 - 20 anos	4	36%	4	36%	1	100%	16 - 20 anos	1	17%	1	17%		
	+21 anos	5	45%	3	27%			+21 anos	4	67%	4	67%	2	33%
Tempo na Escola	0 - 5 anos	8	73%	9	82%	1	100%	0 - 5 anos	2	33%	4	67%	5	83%
	6 - 10 anos	2	18%	2	18%			6 - 10 anos	3	50%				
	11 - 15 anos	1	9%					11 - 15 anos	1	17%	1	17%		
	16 - 20 anos							16 - 20 anos			1	17%		
	+21 anos							+21 anos					1	17%
Trabalha em outro local	Sim							Sim						
	Não	11	100%	11	100%	1	100%	Não	6	100%	6	100%	6	100%

* O curso de Magistério, na Espanha, é uma formação universitária equivalente a uma graduação de três anos. Atualmente mudou para quatro anos e pós graduação em diferentes especialidades Educação Especial, Música, Educação Física, Educação Primária, Ed. Infantil, chamada "Diplomatura".

** Da mesma forma os cursos de Licenciatura são em Psicopedagogia, Psicologia, Pedagogia, entre outros

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

Na Tabela 8, pode-se perceber que o número de pessoas entrevistadas da equipe técnica do centro, em Maringá, no Brasil, foram 11 diretoras, 11

¹²³ Os dados da Tabela 8 que formam o Bloco 1 foram retirados da organização de dados por grupos de profissionais entrevistados em Maringá e em Guadalajara, que constam no (Anexo L). O mesmo ocorre com os dados do Bloco 2, que encontram-se no (Anexo M) e os dados do Bloco 3, no (Anexo N).

supervisoras/coordenadoras e 01 orientadora¹²⁴. As diretoras dos centros de Educação Infantil da rede municipal de Maringá são indicadas pelo Poder Público por lista tríplice. Essa medida foi implantada a partir da atual administração, porém anteriormente o diretor era eleito por voto direto da comunidade de pais, e professores. Os cargos de Orientação e Supervisão são ocupados mediante aprovação em concurso público.

No grupo de diretoras, a faixa etária varia de 31 a 64 anos, com predominância de 73% das pessoas entre 41 e mais de 50 anos. A totalidade pertence ao sexo feminino, e todas concluíram o curso superior, e que 73% delas optaram pelo curso de Pedagogia. Uma das professoras possui o curso de Letras, outra o curso de História e outra, ainda, possui os cursos de Letras e Pedagogia. O ano de formação está entre 1986 a 2003, com maior incidência (73%) das conclusões dos cursos na década de 90 do século XX.

Quanto à formação em Pós-Graduação *Lato Sensu*, 73% das pessoas entrevistadas concluíram a Especialização. Duas diretoras possuem o curso de Gestão Escolar, duas o curso de Orientação, Supervisão e Administração Escolar, uma fez os cursos de Literatura Infantil e Orientação, Supervisão e Administração Escolar, uma o curso de Psicopedagogia, uma o curso de Orientação Escolar e três das diretoras não têm o curso de Pós-Graduação em nível de Especialização. Nenhuma diretora possui formação em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

O tempo na função de diretora varia entre um a 13 anos, sendo a maior incidência (73%) no grupo de até cinco anos. O tempo de serviço dessas profissionais vai de, no mínimo nove até 33 anos na carreira de professor, e 45% dessas profissionais trabalham há mais de 21 anos. Na escola em que estão prestando serviços, o tempo de atuação envolve de um a 13 anos, o maior índice (73%) encontra-se no grupo de até cinco anos. Nenhuma diretora trabalha em outro local.

No grupo de supervisoras/coordenadoras, a faixa etária está entre 33 a 63 anos, e a predominância (63%) encontra-se entre 41 anos e mais de 50, tal como entre os diretoras. Todas possuem curso de Pedagogia, apenas uma é formada

¹²⁴ Importante informar que as participantes do Bloco 1 e Bloco 2, em Maringá, são todas do sexo feminino, por isso, no decorrer do texto são usadas as palavras diretora, supervisora/coordenadora, professora, enquanto em Guadalajara, foram entrevistados profissionais do sexo masculino e feminino para as mesmas funções, daí o uso das mesmas palavras no masculino e feminino, como diretor/a, professor/a...

em Geografia e Pedagogia. O ano de conclusão varia entre 1983 a 2001, sendo que a maior incidência (73%) de conclusões se deu também na década de 90 do século XX.

No que se refere à formação em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, a totalidade possui um ou dois cursos em nível de especialização, os quais se distribuem da seguinte forma; cinco supervisoras/coordenadoras concluíram o curso de Administração, Supervisão e Orientação Escolar; duas fizeram o curso de Gestão Escolar; uma fez o curso de Orientação Educacional e o de Equoterapia; outra fez o curso de Psicopedagogia e Orientação, Supervisão e Administração Escolar; e outra fez o curso de Supervisão Escolar e Educação Especial. Nenhum profissional desse grupo possui formação em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

O tempo de atuação na função de supervisora/coordenadora varia entre um e 13 anos, a prevalência (64%) está no grupo até cinco anos. Com relação ao tempo de trabalho como professor, vai de nove a 29 anos, sendo que 36% se encontram no grupo de 16 a 20 anos. No que se refere ao tempo de serviço prestado na escola atual, está entre três meses a oito anos, e 82% situa-se no grupo de até cinco anos. Todas trabalham 40 horas semanais em uma única escola.

De todas as escolas pesquisadas, em uma delas foi encontrada a profissional que exerce a função de Orientadora, e isto se deve ao porte da escola na rede municipal em Maringá, uma vez que há o critério de que as escolas de maior porte podem contar com os serviços desse profissional quando possui acima de 300 alunos; a orientadora desse centro possui 42 anos, fez o curso de Pedagogia, concluído em 2004; possui dois cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização, um de Supervisão e Orientação, e o outro de Psicopedagogia; como professora da rede, tem 20 anos de serviço, na função de Orientador tem três anos e, na escola, tem cinco anos.

Na mesma Tabela 8, pode-se ler os dados relativos aos participantes entrevistados da cidade de Guadalajara, na Espanha. Foram entrevistados seis diretores, seis chefes de estudos e seis orientadoras. O cargo de diretor é exercido por indicação da comunidade escolar, nomeado pela Secretaria da Educação. Os cargos de chefe de estudos e orientação são ocupados por concurso público. Foram observados 15 alunos e seus respectivos professores, em número de 13.

No grupo de diretores, a faixa etária varia de 39 a 63 anos, com a prevalência de 67% das pessoas com mais de 50 anos, sendo duas pessoas (33%) pertencentes ao sexo masculino e quatro (67%) do sexo feminino. Todos os participantes possuem o curso universitário de Magistério nas diferentes especialidades, três em Educação Primária, um em Educação Infantil, um em Educação Física, um em Língua. Ainda na formação acadêmica, cinco diretores são formados em Licenciatura, sendo dois formados em Ciências Sociais, um em Filologia Inglesa, um em Pedagogia, um em Ciências Humanas, e a outra não possui esse nível de formação. O ano de formação está entre 1972 a 1997, sendo que a maior incidência (50%) de conclusões dos cursos aconteceram na década de 1970. Quanto à Pós-Graduação *Lato Sensu*, todas as pessoas desse grupo de diretores/as possuem formação nos seguintes cursos: uma pessoa em Línguas, três em Educação Primária, uma em Educação Infantil e outra em Educação Física. Nenhuma pessoa do grupo tem formação em Pós-Graduação *Strictu-Sensu*.

O tempo na função na direção varia entre quatro a 13 anos, sendo que 50% exercem a função na faixa de seis a 10 anos. O tempo de serviço desses profissionais como professores vai de no mínimo 9 até 33 anos, em que 67% deles são professores há mais de 21 anos. O tempo de atuação na escola em que atuam envolve de quatro a 13 anos, sendo que 50% atuam entre seis a 10 anos. Nenhum dos participantes trabalha em outro local.

Dos seis participantes do grupo de chefe de estudos (supervisores/coordenadores), 83% são do sexo feminino e um (17%) do sexo masculino. A idade dessas pessoas vai entre 32 e 54 anos, sendo que 67% se encontram no grupo de 41 a 50 anos. Todas as pessoas possuem formação universitária. Os cursos concluídos podem ser assim relacionados: uma pessoa possui o curso de Magistério em Educação Especial e Licenciatura em Língua Inglesa e Francesa; outra possui o curso de Magistério Matemática e Educação Física pela UNED (Universidade de Educação a Distância); outra o curso de Magistério em Ciência Sociais; outra o curso de Magistério Matemática e Magistério Educação Primária e Infantil, outra o curso de Magistério em Música; outra Magistério Matemática, Magistério Educação Infantil e Licenciatura em Psicopedagogia. O ano de conclusão vai de 1965 a 2006, sendo que 66% se formaram entre as duas últimas décadas.

Com relação aos cursos de Pós-Graduação *Lato-Sensu*, todas as pessoas desse grupo possuem esta formação. Nos seguintes cursos: duas em Educação Primária, duas em Matemática, uma em Educação Especial e uma em Música. Apenas uma pessoa das entrevistadas possui formação em nível *Strictu-Sensu* - mestrado em Música. O tempo de serviço na função vai de um a 16 anos, com prevalência de 83% das pessoas no grupo até cinco anos. Com relação ao tempo de professor, vai de cinco a 34 anos, sendo que 67% das pessoas já trabalham como professor há mais de 21 anos. Quanto ao tempo de professor na escola, vai de dois a 16 anos, 67% das pessoas encontram-se no grupo de até cinco anos. Nenhum dos entrevistados trabalha em outro local.

Esse grupo de Orientadoras das escolas visitadas é formado por profissionais do sexo feminino. A idade varia de 30 a 54 anos, 33% se encontra no grupo de 30 a 40 anos, uma pessoa (17%) no grupo de 41 a 50 anos, outra pessoa (17%) com mais de 50 anos e duas pessoas não informaram as idades. Quanto à formação, todas possuem o curso universitário, assim distribuído: uma pessoa possui o curso de Magistério em Matemática e Licenciatura em Pedagogia; outra possui Licenciatura em Pedagogia; duas pessoas possuem apenas Licenciatura em Psicologia; outra pessoa possui o curso Magistério de Educação Primária. Em relação ao ano de conclusão dos cursos relacionados anteriormente, varia de 1973 a 2002.

Quanto à formação de Pós-Graduação *Lato-Sensu*, apenas duas profissionais possuem essa formação: uma na especialidade de Matemática, e outra em Educação Primária. Apenas duas profissionais estão cursando a Pós-Graduação *Strictu-Sensu* no curso de doutorado, na área da Psicologia Escolar. O tempo na função de orientadora da escola vai de dois meses a 25 anos, e que cerca de 50% exercem a função há mais de 16 anos. Apenas uma das pessoas nunca exerceu a função de professora, sempre foi orientadora. Quanto ao tempo do exercício de professora, vai de dois a 30 anos, contudo 50% encontram-se no grupo até cinco anos. Em relação ao tempo de escola, vai de dois meses a 21 anos e 83% estão no grupo de até cinco anos. Nenhuma das pessoas entrevistadas trabalha em outro local.

Tabela 9 Características dos Participantes – Bloco 2 (Profissionais que atendem a criança) Maringá e Guadalajara

	Maringá								Guadalajara															
		Professor de sala N=10		Professor Atendente N=12		Professor Auxiliar N=4		Auxiliar de Creche N=6			Professor Tutor N=13		Professor Apoio N=7		Prof. Ped. Terapêutica N=6		Prof. Aud. Linguagem N=5		Aux. Téc. Educ. N=6		Prof. Téc. Serv. Com. N=1		Prof. Itinerante	
Idade	20 - 30 anos	1	10%	1	8%	3	75%	1	17%	20 - 30 anos	3	23%	1	14%			1	20%	1	17%			1	100%
	31 - 40 anos	2	20%	3	25%	1	25%	2	33%	31 - 40 anos	1	8%			1	17%			1	17%				
	41 - 50 anos	6	60%	6	50%			1	17%	41 - 50 anos	4	31%	4	57%			2	40%	4	67%	1	100%		
	+50 anos	1	10%	2	17%			2	33%	+50 anos	4	31%	1	14%	5	83%	2	40%						
Sexo	Não informou									Não informou	1	8%	1	14%										
	Masculino									Masculino							1	20%	2	33%				
Formação	Feminino	10	100%	12	100%	4	100%	6	100%	Feminino	13	100%	7	100%	6	100%	4	80%	4	67%	1	100%	1	100%
	Ensino Superior	8	80%	2	17%	2	50%	1	17%	Ensino Superior	13	100%	7	100%	6	100%	5	100%	6	100%	1	100%	1	100%
Cursos	Ens. Sup. em curso	2	20%	5	42%	2	50%	1	17%															
	Ens. Médio Magist. / Ed. Geral			12	100%	4	100%	2	33%															
	Pedagogia	10	100%	7	58%	2	50%	1	17%	Magistério *	10	77%	5	71%	6	100%					1	100%	1	100%
Conclusão	Pedagogia à Distância							1	17%	Licenciatura **							4	67%						
	2000-2009	5	50%	1	8%	2	50%	1	17%	Magistério e Licenciatura	3	23%	2	29%			2	33%						
	1990-1999	1	10%	1	8%			3	50%	2000-2009	4	31%	1	14%	1	17%	2	40%	1	17%			1	100%
	1980-1989	2	20%					1	17%	1990-1999	4	31%	2	29%	1	17%	1	20%	2	33%				
Pós-Graduação	Não concluído	2	20%	5	42%	2	50%	1	17%	1980-1989	3	23%	3	43%	1	17%	1	20%	3	50%	1	100%		
	Lato-sensu	4	40%	1	8%	1	25%			1970-1979	2	15%	1	14%	3	50%	1	20%						
Cursos Lato-sensu	Stricto-sensu									Lato-sensu	13	100%	7	100%	6	100%	5	100%	2	33%	1	100%	1	100%
	Sup. / Orient. / Adm.			1	8%					Stricto-sensu							1	20%						
	Gestão Escolar	1	10%							Ed. Primária/Infantil	3	23%	2	29%	1	17%								
	Educação Especial					1	25%			Educação Primária	1	8%	1	14%										
	Psicopedagogia	1	10%							Educação Infantil	4	31%	2	29%										
	Ed. Inf. Orien. Sup.	1	10%							História	1	8%	0	0%										
	Coord. Ped.	1	10%							Ciências	2	15%	1	14%										
Cursos Stricto-Sensu										Línguas	1	8%	1	14%										
										S. Social											1	100%		
Tempo de atuação na área	Educação Especial									Educação Especial			1	14%	5	83%	5	100%	2	33%			1	100%
	Mestrado em Logopedia																							
Tempo de professor	0 - 15 anos							2	33%	0 - 15 anos			2	29%	1	17%	1	20%	6	100%			1	100%
	+16 anos							4	67%	+16 anos			5	71%	5	83%	4	80%			1	100%		
Tempo na Escola	0 - 15 anos	4	40%	9	75%	4	100%			0 - 15 anos	5	38%												
	+16 anos	6	60%	3	25%					+16 anos	8	62%												
Turma (N=15)	0 - 15 anos	7	70%	10	83%	4	100%	5	83%	0 - 15 anos	13	100%	7	100%	5	83%	5	100%	6	100%	1	100%	1	100%
	+16 anos	3	30%	2	17%			1	17%	+16 anos					1	17%								
Número de Alunos na Turma	Maternal II			3	20%					Inf. 3a	5	33%												
	Pré I	6	40%	7	47%					Inf. 4a	3	20%												
	Pré II	4	27%	2	13%					Inf. 5a	7	47%												
Número de Alunos com Deficiência	Até 10									Até 10	2	15%												
	11 - 20	1	10%							11 - 20	4	31%												
	21 - 30	9	90%							21 - 30	7	54%												
Trabalha em outro local	1	8	80%							1	10	77%												
	2	2	20%							2	3	23%												
Trabalha em outro local	Sim	1	10%							Sim											1	100%	1	100%
	Não	9	90%	12	100%	4	100%	6	100%	Não	13	100%	7	100%	6	100%	5	100%	6	100%				

* O curso de Magistério, na Espanha, é uma formação universitária equivalente a uma graduação de três anos. Atualmente mudou para quatro anos e pós graduação em diferentes especialidades Música, Ed. Especial, Física, Primária, Infantil, chamada "Diplomatura".

** Da mesma forma os cursos de Licenciatura são em Psicopedagogia, Psicologia, Pedagogia, entre outros

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

Na Tabela 9, pode-se observar que o grupo de professoras de sala de aula, em Maringá, Brasil, é composto por 10 participantes, em que as idades variam entre 28 e 59 anos, uma vez que 60% encontram-se na faixa acima de 40 anos. A predominância é o sexo feminino.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em Guadalajara, Espanha, na Tabela 8 visualiza-se que o grupo de professoras tutoras ou regentes de aula é composto por 13 participantes cujas idades variam entre 25 e 58 anos, e cerca de 80% das participantes se encontram na faixa acima dos 40 anos. Apenas uma pessoa não informou a idade. São todas

do sexo feminino. Quanto à formação, todas as entrevistadas possuem o curso universitário de Magistério, os anos de conclusão vão de 1974 a 2005.

No que se refere à formação de Pós-Graduação *Lato Sensu*, três pessoas são formadas em Educação Primária e Infantil, uma é formada em Educação Primária, quatro possuem a especialidade em Educação Infantil, outra em Ciências e Educação Infantil, outra em Educação Primária e Infantil e Licenciada em História, outra Magistério em Educação Infantil e Licenciada em Língua Moderna, outra Magistério em Matemática, Educação Infantil e Língua estrangeira. Nenhum dos participantes desse grupo tem formação em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

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

O grupo de Professoras de Apoio nesta pesquisa está constituído de sete elementos, do sexo feminino, com idade variando entre 28 e 50 anos, 71% estão acima dos 41 anos, e apenas uma das participantes não informou a idade. Quanto à formação, todas possuem o curso universitário de Magistério, cujos anos de conclusão são, respectivamente, de 1979 a 2004. Na formação de Licenciatura, apenas duas concluíram os cursos de Filosofia, Geografia e História, e os anos de conclusão foram 1984 e 1990. Quanto à formação em curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, apresentam as seguintes especialidades: uma em Línguas e Educação Infantil, uma em Educação Primária e Pedagogia Terapêutica, uma em Ciências Humanas, uma em Educação Primária e Educação Infantil, uma em Ciências e Educação Infantil, uma só em Educação Infantil, e outra em Ciências Sociais. Nenhuma pessoa desse grupo possui formação em curso *Stricto Sensu*.

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

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

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

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

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

O grupo de participantes na categoria de Auxiliar Técnico Educativo compreende um número de seis pessoas, sendo dois do sexo masculino e as demais do sexo feminino. A faixa etária dos profissionais que compõem o grupo varia de 28 a 49 anos; 67% se encontram na faixa acima de 41 anos. Todas as pessoas possuem o “*Bacharelato*”¹²⁵ como nível de formação inicial; quatro profissionais têm licenciatura em Psicologia, sendo que duas dessas pessoas são formadas no Magistério, uma pessoa na área da Saúde, como curso complementar, outra em Jornalismo. Os anos de conclusão desses cursos vão de 1980 a 1998.

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

A professora de Apoio Técnico em Serviços à Comunidade é vinculada à Secretaria de Educação de Guadalajara, contudo divide sua carga horária com outras escolas. Há uma escola em que está lotada, Centro G6, onde dedica dois dias de sua carga horária semanal e os outros dias divide entre outras três escolas. Há outra profissional dessa área que atende aos demais centros visitados; no entanto, não foi possível entrevistá-la tendo em vista a incompatibilidade de horários da pesquisadora e dessa profissional. Os dados de identificação dessa profissional podem ser descritos da seguinte forma: pertence ao Centro de número seis, tem 41 anos de idade é do sexo feminino. Sua formação é curso universitário de Magistério e Pós-Graduação *Lato Sensu* “*diplomatura en Servicio Social*”¹²⁶, concluído em 1989. Faz parte da equipe de apoio da escola e ingressa ao quadro de professores da instituição por concurso público. Trabalha na área há 20 anos e na escola em referência há quatro. Não trabalha em outra instituição, divide seu horário com quatro escolas diferentes.

¹²⁵ Formação pós obrigatória e pré universitária, ver sistema de educação espanhol Anexo A e Quadro 2 – Sistemas de Ensino no Brasil e na Espanha, de acordo com a faixa etária, na página 141 deste trabalho.

¹²⁶ Formação universitária Magistério, mais curso de especialização (*Diplomatura*) em Serviço Social.

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

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

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

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

Ao fazer a solicitação de vaga, os pais preenchem um formulário próprio e solicitam a avaliação, anexando os relatórios e exames médicos e de outros profissionais que a criança já tenha passado e outros serviços sociais municipais; pode ser que a criança já frequente o Centro Base¹²⁷, nesse caso, a avaliação é complementada.

¹²⁷ Para o atendimento às crianças de zero a três anos, a Secretaria de Assuntos Sociais, na Espanha, disponibiliza um centro de diagnóstico, atenção e acompanhamento dessas crianças,

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

Outra função dessa profissional é manter contatos com outras instituições, centros específicos, centro de saúde mental, serviços nos hospitais, clínicas particulares de atendimento específico, como psicologia, logopedia, estimulação precoce, fisioterapia e outros.

Nas férias de verão, é muito comum os pais solicitarem atendimentos específicos particulares para que seus filhos não fiquem parados pelo fato de as escolas estarem de férias. O governo, por meio do Ministério da Educação, tem uma verba específica para esses casos, faz-se necessário orientar aos pais para a elaboração desse processo.

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

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

Tabela 10 Caracterização dos Participantes – Bloco 3 (Pais) Maringá e Guadalajara

	Maringá			Guadalajara		
		Pais ou Responsáveis N=16			Pais ou Responsáveis N=18	
Participantes	Mãe	11	69%	Mãe	10	56%
	Mãe / Pai	2	13%	Mãe / Pai	6	33%
	Avó	3	19%	Pai	2	11%
Idade	21 - 30 anos	6	38%	21 - 30 anos	2	11%
	31 - 40 anos	3	19%	31 - 40 anos	6	33%
	41 - 50 anos	6	38%	41 - 50 anos	8	44%
	+50 anos	1	6%	+50 anos	1	6%
	Não informou			Não informou	1	6%
Profissão	Do lar	4	25%	Do lar	5	28%
	Auxiliar de Serviços Gerais	3	19%	Auxiliar de Clínica Geriátrica	1	6%
	Vendedor	2	13%	Vendedor	1	6%
	Funcionário Público	1	6%	Professora Sec.	1	6%
	Representante Comercial	1	6%	Enfermeira	1	6%
	Auxiliar de Farmácia	1	6%	Contadora	1	6%
	Empacotadeira	1	6%	Secretária / Arquitetura	1	6%
	Porteiro	1	6%	Eng. Agrícola / Químico / Projetos	3	17%
	Chefe de Frios	1	6%	Cabelereira	1	6%
	Técnico em Enfermagem	1	6%	Logística	1	6%
			Aposentado	1	6%	
			Costureira	1	6%	
Escolaridade	Ensino Superior Completo	1	6%	Ensino Superior Completo	8	44%
	Ensino Superior Incompleto	2	13%	Bacharelado	1	6%
	Ensino Médio Completo	5	31%	Ensino Profissionalizante	4	22%
	Ensino Médio Incompleto	3	19%	Ensino Secundário	1	6%
	Ensino Fundamental Completo	4	25%	Sem Escolaridade	4	22%
Ensino Fundamental Incompleto	1	6%				
Nacionalidade	Brasileiro	16	100%	Espanhol	16	89%
	Estrangeiro			Estrangeiro	2	11%
Turma do filho (N=15)	Maternal II	4	27%	Infantil 3 anos	5	33%
	Pré I	6	40%	Infantil 4 anos	2	13%
	Pré II	5	33%	Infantil 5 anos	8	53%
Tipo de Deficiência / Diagnóstico do filho (N=15)	Síndrome de Down	2	13%	Síndrome de Down	1	7%
	Síndrome de Asperger	2	13%	Síndrome de Síncope	1	7%
	Deficiência Auditiva	1	7%	Deficiência Auditiva	1	7%
	Deficiência Física	2	13%	Deficiência Física	1	7%
	Intelectual Hiperatividade	1	7%	Intelectual Hiperatividade	1	7%
	Deficiência Visual	1	7%	Deficiência Visual	1	7%
	Intelectual Microcefalia	1	7%	Intelectual Microcefalia	1	7%
	Intelectual Física Palatal	1	7%	Transtorno de Linguagem	1	7%
	Intelectual Desconhecida	2	13%	Intelectual Desconhecida	6	40%
Intelectual Hidrocefalia	2	13%				
Outro Atendimento para o filho (N=15)	Instituto da Audição	1	7%	Centro Base	3	20%
	APAE	5	33%	Associação Síndrome de Down	1	7%
	ANPR	3	20%	Serviço de Psicologia / Logopedia *	1	7%
	AFIM	1	7%	Associação Autismo / Logopedia *	1	7%
	Escola Dinâmica	1	7%	Logopedia	2	13%
	CAEDV	1	7%	ONCE	1	7%
Não frequenta	3	20%	Não frequenta	6	40%	

* Os serviços de psicologia, logopedia podem ser oferecidos em clínicas particulares, mas os alunos que necessitam recebem bolsa do governo

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

Na Tabela 10, são mostrados os dados dos participantes do Bloco 3 que compõem o grupo de pais ou responsáveis pela criança desta pesquisa em Maringá, Brasil, o qual se constitui de 16 participantes. Compareceram para as

entrevistas 11 mães (69%), três avós (19%) responsáveis pela educação das crianças e um casal (12%). Destes, apenas um participante é do sexo masculino. A participante mais nova desse grupo tem 21 anos e a mais velha 55 anos, com predominância de 38% das pessoas na faixa de 21 a 30 anos e o mesmo percentual para a faixa de 41 a 50 anos.

As profissões dessas pessoas são bem diferentes umas das outras, quatro pessoas (25%) são do lar; três (19%) são Auxiliares de Serviços Gerais; duas (13%) são Vendedoras; os demais (33%) são Auxiliar Administrativa (funcionária pública Municipal); Representante Comercial; Auxiliar de Farmácia; Empacotadeira; Auxiliar de Decoração; Porteiro; Chefe de Frios; Técnica em Enfermagem; consideradas, em média, profissões do segundo setor.

Quanto à escolaridade, foram informados os seguintes dados: uma pessoa com formação em nível de Ensino Superior na Área das Ciências Contábeis; duas com Ensino Superior incompleto na área das Ciências Biológicas e no curso de Teologia; cinco pessoas com o Ensino Médio; e quatro com Ensino Médio incompleto; quatro pessoas com oitava série; e uma com a sexta série do Ensino Fundamental.

Em relação à nacionalidade, todos são brasileiros. O nível de ensino frequentado pelas crianças desses pais ou responsáveis apresenta a seguinte distribuição: quatro crianças frequentam o maternal II, seis o Pré I e cinco o Pré II.

Os tipos de deficiências que aparecem indicados estão assim distribuídos: duas crianças com Síndrome de Down; duas com deficiência física; uma com deficiência auditiva; uma com deficiência visual; duas com Síndrome de Asperger; uma com deficiência intelectual/hiperatividade/epilepsia; duas com deficiência intelectual/hidrocefalia; uma com deficiência Intelectual/microcefalia; uma com deficiência intelectual/labiofissurado; e duas com deficiência intelectual de causas desconhecidas. Dessas crianças, apenas três ainda não frequentam algum serviço de atendimento especializado, as demais frequentam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR), o Instituto de Audição, a Escola Dinâmica e a Associação de Lábio-Fissurado de Maringá (AFIM), na cidade de Maringá, PR.

A Tabela 10 mostra os dados obtidos no Bloco 3 com os participantes de Guadalajara, na Espanha. O grupo de pais entrevistados nesta pesquisa se constitui de 18 participantes. Compareceram para as entrevistas 10 mães (56%),

três casais (33%) e dois pais (11%). Os participantes mais novos desse grupo têm 30 anos, e o mais velho 52 anos, com predominância de 77% nos grupos de faixa etária entre 31 a 50 anos.

As profissões dessas pessoas são bem diferentes umas das outras; cinco mães (28%) são do lar; uma é Enfermeira; uma Auxiliar de Clínica Geriátrica; outra Contadora, outra Secretária de uma firma de Arquitetura; outra é Cabeleireira; outra Balconista; outra Costureira; outra Assessora de uma empresa de Logística; um pai é Engenheiro de Projetos; outro Engenheiro Químico; outro Engenheiro Agrônomo; outro vendedor e outro aposentado; configurando um cenário de, na média, com profissionais mais qualificados socialmente.

No quesito escolaridade, foram obtidos os seguintes dados: oito pessoas (44%) apresentam Ensino Superior completo, sendo quatro delas com Licenciatura, duas nas áreas de Administração de Empresas, uma em *Marketing* e outra em Línguas, três pessoas são formadas em Engenharia, uma em Engenharia de Projetos, uma em Química e uma em Agronomia. Uma pessoa é formada na área da Saúde, na Romênia. Duas concluíram a Escola Secundária, uma na Espanha e outra em Marrocos. Quatro pessoas (22%) são formadas no ensino profissionalizante, nas áreas da Enfermagem, Cabeleireira, Confeção e Administrativo. Dois casais (22%) se apresentaram sem escolaridade.

Quanto à nacionalidade dos pais, pode-se dizer que dos 18 pais, 16 (89%) são espanhóis e 2 (11%) são estrangeiros.

O nível de ensino frequentado pelas crianças desses pais apresenta a seguinte distribuição: cinco crianças (33%) frequentam o Infantil de três anos, duas (13%) frequentam o Infantil de quatro anos e oito crianças (53%) frequentam o Infantil de cinco anos.

Os tipos de deficiências que as crianças apresentam estão assim distribuídos: uma criança com Síndrome de Down; uma com deficiência física; uma com deficiência auditiva; uma com deficiência visual (Baixa Visão); uma com Autismo; uma com deficiência intelectual/hiperatividade; uma com deficiência intelectual/microcefalia; uma com deficiência intelectual por Síndrome Síncope; uma com transtorno de linguagem; e seis com deficiência intelectual de causas desconhecidas. Dessas crianças, apenas cinco não frequentam algum serviço de atendimento especializado, as demais frequentam Logopedia, Psicomotricidade, Fisioterapia, Pedagogia Terapêutica no *Centro Base*, ou associações específicas

como a de Síndrome de Down, a de Autismo, ONCE para alunos com deficiência visual.

5.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Para a coleta dos dados do presente estudo, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos, instrumentos, materiais e equipamentos que auxiliaram na busca das informações.

Na cidade de Maringá, o contato para obtenção de autorização da Secretaria Municipal de Educação e da equipe pedagógica responsável pela Educação Infantil no município para mapeamento das instituições, nas quais, encontram-se, matriculadas, crianças com deficiência, seguida de sua autorização, ocorreu em dois momentos. No primeiro, foi enviada uma carta ao então Secretário de Educação (Apêndice I), já mencionado anteriormente, apresentando os objetivos e procedimentos da pesquisa. Em outro momento, o contato foi pessoal, para tratar do detalhamento da pesquisa e receber uma carta de autorização (Anexo G). Com a declaração dirigida à direção das escolas credenciando a investigadora a realizar a pesquisa com os participantes da escola, foi possível entrar nos Centro de Educação Infantil (Anexo H) citados em tópicos anteriores.

Em Maringá, a pesquisadora apresentou-se nas escolas selecionadas para a realização da pesquisa com a carta de autorização fornecida pela Secretaria de Educação (Anexo G), em encontro previamente agendado por contato telefônico, momento em que fez o primeiro contato com a direção da instituição, no qual, além de conversar sobre os principais aspectos do trabalho, deixou uma cópia reduzida do projeto da pesquisa para melhor especificar as etapas da investigação, bem como seus objetivos e pressupostos. Na maioria das escolas, esse contato já era feito juntamente com a direção e a supervisão. Em outras, foi necessário retornar para reunir essas profissionais e delinear o cronograma de trabalho. Em todas as escolas, esse cronograma foi elaborado em conjunto com a supervisora, pois esta é a profissional na escola que conhece as disponibilidades dos professores e dos pais. Entre o primeiro contato com a escola e a elaboração do cronograma, deu-se um tempo para que a equipe da escola entrasse em contato com seus professores solicitando o seu consentimento para a realização da pesquisa.

No cronograma de trabalho, eram previstas as atividades de observação, entrevistas com os profissionais e com os pais, com data e horário (Apêndice J). A convocação para os encontros com os profissionais e os pais foi feita pela própria supervisora da escola, por meio de uma carta da investigadora (Apêndice K). A totalidade dos profissionais e pais consultados, no Brasil, aceitou participar da pesquisa.

Para o agendamento dos horários dos profissionais da escola, procurou-se observar os momentos mais favoráveis, para não alterar a rotina das atividades escolares. Houve professoras que se disponibilizaram a realizar a entrevista em seus horários de almoço ou depois, no final do período, justamente para não ter que alterar horários de atendimento às crianças.

As entrevistas com os pais, em Maringá, foram marcadas pelo setor de Supervisão, observando também os horários de disponibilidade, bem como conciliando a vinda de um dos pais ou para atender chamados da escola, (entrevistas/reuniões) ou em horários próximos de deixar ou buscar os filhos, para não lhes acarretar despesas extras de transporte, conforme exigido pelo Conselho de Ética.

O número de encontros programados em cada centro variou muito de um para o outro, dependendo do número de profissionais envolvidos no atendimento e do número de crianças com deficiências matriculadas na escola. Nem sempre foi possível cumprir o cronograma, pois houve situações de imprevistos, com ausência de profissionais e pais, que por motivos de força maior, tiveram que cancelar as entrevistas, fato que exigiu flexibilidade da pesquisadora para atender todos os participantes, remanejando os horários e adequando-se às necessidades do momento. Esse fato ocorreu nos dois contextos da realização da pesquisa.

Tanto no Brasil como na Espanha, aconteceu de alguns casais atenderem ao chamado da pesquisadora; assim, a entrevista transcorreu com o pai e a mãe juntos. Respondiam às questões em concordância um com outro. Em outros casos, isto só no Brasil, aconteceu também de se apresentarem para a entrevista as avós responsáveis pelos netos com necessidades especiais, matriculados nas instituições de Educação Infantil.

Na Espanha, na cidade de Guadalajara, o primeiro contato foi feito com o Professor Doutor Eládio Sebastián Heredero da Universidade de Alcalá, do Departamento de Didática, convidando-o para co-orientar a investigação e ser o

mediador para a tramitação legal de credenciamento da presente pesquisa, junto aos órgãos, setores oficiais, instituições e pessoas responsáveis pela Educação Infantil inclusiva naquele país. Essas ações estão documentadas (Anexos C, D, E, já mencionados anteriormente, e ainda no (Anexo O) expedido pela Universidade de Alcalá de Henares do Departamento de Didática), autorizando o desenvolvimento da investigação, por meio dos procedimentos previstos aos profissionais e pais de alunos com necessidades educativas especiais dos centros escolares da cidade de Guadalajara, Espanha.

Nessa cidade, o primeiro contato com as escolas campo de pesquisa transcorreu um pouco diferente. A pesquisadora foi apresentada em cada uma das seis escolas visitadas pelo co-orientador da pesquisa. Contudo, a sistemática de organização do trabalho em cada unidade escolar foi basicamente a mesma que no Brasil, com algumas particularidades. A primeira delas que vale destacar está relacionada ao profissional de referência para os contatos dentro da escola, ou seja, nos centros da Espanha, é o orientador a pessoa responsável pela articulação de atividades diferenciadas da escola, enquanto que no Brasil foi o supervisor ou coordenador escolar. Dessa forma, toda a elaboração do cronograma de trabalho (Apêndice L e M) e permanência da investigadora no decorrer da pesquisa foi feita e implementada com a pessoa responsável pelo serviço de orientação em cada centro visitado. Apenas nos centros G3 e G6 que o contato se fez com a chefia de estudos¹²⁸. Os documentos, instrumentos e cópias reduzidas do projeto foram os mesmos utilizados no Brasil, porém traduzidos para a língua espanhola. Outra questão diferenciada que deve ser relatada é que os centros G1 e G5 solicitaram à pesquisadora, além de todos os procedimentos planejados no projeto de investigação, uma carta de consulta e autorização dos pais dos demais alunos da classe a que pertencia o aluno com necessidades educativas especiais para a realização das observações em sala, o qual foi atendido (Apêndice N). Quanto a essa questão não houve problemas, todos os pais dos demais alunos concordaram e responderam afirmativamente à solicitação. Dos profissionais consultados para a realização das entrevistas, em Guadalajara, apenas dois deles resistiram em um primeiro momento, depois de

¹²⁸ Cargo correspondente ao supervisor/coordenador escolar no Brasil.

uma conversa dialógica e explicativa, mudaram de ideia e manifestaram seu consentimento.

Dos procedimentos metodológicos, salienta-se a observação como um importante recurso para uma compreensão mais abrangente do fenômeno a ser estudado e do contexto social e cultural ao qual pertence. As observações foram planejadas e registradas de modo sistemático em um instrumento próprio denominado Protocolo de Observação e Registro (Apêndice O), como recurso metodológico útil na análise de dados, pois além de auxiliar a memória ao situar fatos, falas e situações representativas, favoreceu uma maior aproximação com a situação estudada.

As observações das crianças em sala de aula foram realizadas em sessões de duas a três vezes em cada grupo, com duração de aproximadamente duas horas por sessão. Tais encontros também foram marcados em cronograma, conforme nos modelos dos Apêndices J e M, com o objetivo de observar a criança em momentos de trabalho pedagógico e interação com o seu ambiente de sala de aula e de grupo. Nesse caso, também houve alteração do cronograma tendo em vista as faltas das crianças por diferentes motivos.

Como uma das finalidades do período de observação é oportunizar condições de interação entre pesquisadora/pesquisados, no geral essa finalidade foi alcançada, uma vez que o objetivo era o de, em cada centro, as relações transcorrerem em clima agradável e de confiança mútua.

No entanto, foi possível considerar que algumas professoras, em Maringá, se mostraram um tanto inibidas com a presença da pesquisadora em sala, demonstrando, em alguns casos, sinais visíveis de nervosismo, detectado nas expressões faciais de surpresa e pela tonalidade da voz, porém em nenhum caso apresentaram resistências à entrada da pesquisadora em sala de aula, situação que foi combinada com antecedência e agendada em cronograma de atividades da pesquisadora elaborado com a equipe técnica da escola. Por outro lado, houve professoras que se apresentaram inteiramente disponíveis, espontâneas e interessadas em colaborar com a pesquisa e interessadas também em aprender como lidar com essa criança, procurando dialogar e interagir com a pesquisadora.

A entrada da pesquisadora em sala de aula, em Maringá, aconteceu de diferentes maneiras. No primeiro dia, foi sempre conduzida por um dos membros da equipe técnica da escola, ou a diretora, secretária/o, supervisora. Houve

professoras que apresentavam a investigadora às crianças, falando o nome e explicando em detalhes que a mesma ficaria junto na sala por alguns dias para ver como se desenvolvem os trabalhos. Algumas falas das crianças em sala marcam esse momento, com as seguintes manifestações devido ao nome da investigadora ser Maria de Jesus: “Você é filha de Deus? Você veio do céu?” (M1); “Você reza prá Jesus?” “Posso te chamar de Prof.?”; “Por que sua mãe te deu esse nome?” (M3); “Você conversa com Deus?”, (M4); “Você é mãe de Jesus? Maria de Jesus e o José? A minha mãe também chama Maria, mas não é de Jesus” (M5); “Você fala com Jesus?”, “Você é de Deus?” Por que você tem esse nome?” (M6).

Outras professoras recebiam a investigadora com um gesto de cabeça ou com a mão acenando permissão para entrar, mas sem interromper o que estavam fazendo. As crianças, na maioria das vezes, nem percebiam a chegada da pesquisadora, como ilustram as falas das crianças que descobrem a pesquisadora dentro da sala depois de algum tempo: “O que você veio fazer aqui?” “Qual é seu nome?” (M8).

Outro procedimento metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada, individual, a qual, segundo Gil (1996), permite coletar as informações conversando com o entrevistado a partir de um roteiro previamente planejado, mas flexível, que possibilite estabelecer diálogo com o participante, deixando-o à vontade para expressar suas percepções e falar de suas experiências com relação ao assunto em foco. Para a realização das entrevistas, foram utilizados quatro roteiros de entrevistas, elaborados pela equipe da pesquisa.

Os participantes da pesquisa, diretores, professores e pais, foram convidados a dela participar por meio de uma carta convite (Apêndices K e L), em português e espanhol. O documento (Apêndice N) refere-se à carta enviada aos pais dos demais alunos da classe onde estudava uma das crianças com deficiência participante da pesquisa. Tal providência foi solicitada pela direção de duas das escolas visitadas na Espanha.

As consultas em arquivos de órgãos oficiais, levantamento em arquivos das secretarias de ensino, núcleos regionais, de dados locais necessários à análise do problema em estudo foram outros procedimentos de trabalho empreendidos nessa pesquisa, considerando que a análise documental, de ordem oficial ou extraoficial para melhor entendimento dos contextos em que o fenômeno pesquisado está inserido, segundo Lüdke e André (1996, p.38), “pode se constituir numa técnica

valiosa de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A pesquisa bibliográfica e eletrônica, bem como a seleção e organização do material de subsidio teórico da pesquisa no que diz respeito à revisão da literatura, buscando uma contextualização da educação, das origens da Educação Infantil e dos princípios da escola inclusiva e principais autores que estão pesquisando a temática nos dias de hoje também foram procedimentos utilizados.

5.3.1 Instrumentos, Materiais e Equipamentos

Dos instrumentos utilizados para a coleta de dados da presente pesquisa constam os roteiros das entrevistas e os protocolos de observação e registro. Embora a estrutura do roteiro da entrevista fosse comum para todos os entrevistados, houve temas que se pretendeu aprofundar mais ou menos em cada grupo; então, houve temas para os quais foram elaboradas questões diferentes. Os roteiros foram dirigidos para os membros das equipes, os professores de sala de aula, professores auxiliares, atendentes e pais (Apêndices, P, Q, R, S).

Esses roteiros foram estruturados com base em seis temas, derivando deles três, quatro ou cinco questões, com o intuito de favorecer o entendimento e a compreensão daquilo que se quer pesquisar.

Os temas abordados nos roteiros referem-se a:

- Conceito de escola inclusiva e educação para a diversidade;
- Organização da escola tendo em vista a permanência dos alunos com necessidades especiais nas salas de aula;
- Práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos voltados para o atendimento das necessidades individuais desses alunos;
- Ação mediadora dos profissionais da Educação Infantil frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência;
- Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência na Educação Infantil;
- Acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com necessidades especiais no contexto da educação inclusiva.

Na Espanha, foram mantidos os mesmos roteiros, contudo, direcionados para a realidade dos profissionais existentes na escola, ou seja, equipe diretiva (diretor,

chefe de estudos e orientador); professor tutor; professores de apoio¹²⁹ e os pais (Apêndices T, U, V, Y).

Com a intenção de verificar a clareza das proposições, precisão da linguagem e adequação dos instrumentos roteiro de entrevistas, a equipe da pesquisa os submeteu à avaliação de pareceristas que foram chamados de “Juízes”. Participaram dessa tarefa quatro profissionais da educação superior, sendo convidada, conforme carta (Apêndice X), uma professora da área da Educação da Faculdade de Letras da cidade de Paranaíba/PR, e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp/Araraquara; uma professora doutora da área da Psicologia Escolar da Unesp/Araraquara; uma professora mestre da área da Educação Especial pertencente à rede estadual de educação do Estado de São Paulo; um professor doutor da área da Psicologia da Unesp/Araraquara. As sugestões apresentadas pelos pareceristas foram contempladas nos instrumentos de pesquisa, as quais contribuíram para dar validade ao instrumento. Essa iniciativa não foi possível fazer com os instrumentos utilizados na Espanha, porém esse papel foi desempenhado pelo co-orientador da pesquisa, que se empenhou em fazer as adequações necessárias e a correção da língua espanhola.

A duração das entrevistas em Maringá, em média, foi de uma hora enquanto na Espanha a duração foi em torno de 30 a 40 minutos.

O instrumento Protocolo de Observação e Registro (Apêndice O) foi elaborado e revisado pela equipe da pesquisa para garantir que as situações dentro e fora de sala de aula pudessem ser anotadas pela investigadora nos seus aspectos mais essenciais daquele momento e depois eram complementadas detalhando os acontecimentos. Tal fato dependia sempre das condições de cada situação observada. Tanto no Brasil como na Espanha, houve salas de aula em que a pesquisadora permaneceu em um dos espaços do ambiente somente observando as ações docentes e a interação dos alunos. Em outras salas, a professora permitia a participação da pesquisadora no andamento da aula, convidando a pesquisadora a se envolver com pequenas atividades, como, por

¹²⁹ Inclui todos os profissionais que dão suporte ao trabalho pedagógico e psicopedagógico da criança com necessidades educativas especiais, tais como: Professor de Apoio; Professor de Pedagogia Terapêutica; Professor de Audição e Linguagem; Professor Técnico de Serviços à Comunidade; Auxiliar Técnico Educativo.

exemplo, distribuir material, cuidar de um grupo enquanto a professora estivesse ocupada com outras atividades, auxiliar a criança com deficiência no momento do lanche, dentre outras. Isto favoreceu o contato e interação com as crianças e também permitiu maior conhecimento e aproximação com a professora da sala, o que facilitou a outra etapa da pesquisa que era a entrevista, a qual obedecia a um cronograma previamente estabelecido.

Os registros das observações foram feitos pela pesquisadora durante ou logo após os momentos vivenciados, porém diariamente era feita a revisão desse registro para não deixar escapar nenhum dos detalhes relevantes observados.

A transcrição de todo o material coletado foi feita pela própria pesquisadora, que, ao mesmo tempo, fez a tradução do material coletado da língua espanhola para o português.

Sobre os materiais e equipamentos utilizados para a realização da presente pesquisa em suas diferentes etapas, pode-se elencar papel, lápis, caneta, blocos de anotações. Foram gravadas as entrevistas dos participantes que as autorizaram. Muitos não aceitaram conversar com a pesquisadora com o gravador ligado. No Brasil, houve um percentual de concordância em torno de 80% dos participantes, enquanto que na Espanha essa taxa representou apenas 50%.

O equipamento utilizado foi um mini-aparelho “*Digital voice recorder ws-210s*”, de marca *Olimpus*. O computador foi o instrumento utilizado para digitalizar os dados. Esse mesmo equipamento foi utilizado durante todo o percurso de realização da pesquisa em suas diferentes etapas, bem como o uso de impressora.

No momento da entrevista, a pesquisadora explicava o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) exigido pelo Conselho de Ética, também já mencionado, pedindo que o entrevistado o lesse e colocando-se à disposição para o esclarecimento de dúvidas, solicitando nesse momento, o consentimento para gravarem ou não a entrevista. No Brasil, houve uma aceitação maior para se proceder às gravações. Na Espanha, esse índice foi bem menor. Contudo, a pesquisadora deixou o entrevistado à vontade para decidir. Também no Brasil, todos os participantes assinaram os documentos apresentados pela pesquisadora (TCLE), enquanto na Espanha dois participantes, sendo um pai e uma professora, se recusaram a dar suas assinaturas, embora tivessem consentido em participar da entrevista.

5.4 Procedimentos para Análise de Dados

Na medida do possível, foram feitas as articulações entre as informações coletadas e a literatura da área, conforme preveem as características dos estudos qualitativos no sentido de interpretar e compreender o conjunto dos ambientes investigados, bem como foram utilizadas ferramentas do enfoque qualitativo para a organização dos dados coletados em tabelas gráficos e levantamento dos percentuais, justamente para auxiliar na compreensão geral dos dados ao resumir informações, possibilitar o estabelecimento de relações de dados categóricos, sintetizar dados numéricos. Procurou-se analisar detalhadamente toda gama de dados obtidos na tentativa de extrair as contribuições possíveis para a finalidade pretendida, respeitando-se cada comunicação e forma de expressão no registro e na transcrição.

Os dados coletados foram tratados com vistas à análise da compreensão da dinâmica e do processo em que os fatos ocorrem em cada contexto estudado e como esses mecanismos interferem na aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na ótica dos profissionais e pais e responsáveis das crianças com necessidades educativas especiais. Tal procedimento apoiou-se no pensamento de Minayo (1994) de que a análise dos dados deve voltar-se para a compreensão dos dados coletados por meio dos instrumentos da pesquisa com o fim de responder às questões que deram origem à pesquisa a fim de ampliar e enriquecer as discussões do tema proposto.

As respostas obtidas em cada uma das perguntas pertencentes a um dos temas do roteiro das entrevistas foram analisadas sob o enfoque do critério de análise de conteúdo para extrair as categorias que foram emanando dos participantes, as quais, no momento da análise dos dados serão detalhadas. Tal procedimento, segundo Triviños, 2007, permite que as ideias contidas nas falas dos participantes sejam agrupadas quando convergentes, ou sirvam para classificar conceitos, categorizar e decodificar. De acordo com este autor, qualquer procedimento metodológico “(questionário, entrevista) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico” (2007, p.159). No caso desta pesquisa, o referencial teórico é a concepção Histórico-Cultural, como já aventado.

5.4.1 Procedimentos para Análise dos Dados Obtidos com as Entrevistas

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas estabeleceu-se com base nos pressupostos do pensamento de Bardin (2004), no que tange à análise de conteúdo, um procedimento que, conforme a autora, consiste no conjunto de técnicas empregadas para interpretação das comunicações obtidas com os diferentes instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa. Para a autora, esse procedimento envolve três etapas, a saber: a pré-análise, a descrição analítica, e a interpretação inferencial.

A pré-análise, de acordo com Triviños (2007, p.161-162), consiste na organização do material. A segunda fase envolve um trabalho referente à “codificação, à classificação e à categorização” das informações, já a terceira fase, apoiada no material das duas fases anteriores, intensifica “a reflexão, a intuição, [...], estabelecem as relações [...], aprofundando as conexões das ideias, chegando a ser possível [...], a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais”. Dessa forma, nesta pesquisa procurou-se seguir essa orientação. Primeiramente, fez-se o estabelecimento dos temas de interesse no roteiro das entrevistas, já mencionado no item anterior, e elaborado um rol de questões que permitisse compreender o tema com mais detalhamento¹³⁰. A partir da análise das respostas de cada participante foram codificadas, classificadas e catalogadas todas as informações extraídas das falas de cada profissional entrevistado para depois proceder à categorização das comunicações por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2004) e Triviños (2007).

Para tanto, foi previsto que todas as entrevistas fossem transcritas e lidas integralmente. Em um primeiro momento, organizado do material coletado por questões e por grupo de participantes para facilitar a seleção e extração dos trechos das conversas que realmente se referiam ao assunto abordado (pré-análise). Desse material pré-selecionado, foram extraídos os conteúdos referentes a cada tema e reunidos de forma a contemplar as respostas dos participantes de cada grupo (catalogação das falas), para depois passar para a etapa de identificação das categorias presentes nos conteúdos das falas dos participantes,

¹³⁰ Ver roteiros de entrevistas nos Apêndices P, Q, R, S e T, U, V, Y deste trabalho.

com a elaboração de um quadro dessas categorias identificadas em cada grupo de pessoas entrevistadas de acordo com os temas estabelecidos, formando-se, então, 8 tabelas de categorias extraídas dos conteúdos das falas dos participantes brasileiros e 11 tabelas com as categorias dos participantes espanhóis. Nessa fase, pela extensão do trabalho, optou-se por reunir as categorias que emergiram das falas dos grupos de participantes em três blocos, sendo que o **Bloco 1** refere-se às categorias dos dados obtidos com os participantes das equipes técnico-administrativas das escolas, diretor, supervisor e orientador dos dois contextos. No **Bloco 2**, constam as categorias dos relatos dos profissionais, professores de sala e demais profissionais que trabalham com as crianças nos centros de Educação Infantil, também das duas realidades. No **Bloco 3** estão os dados relativos às falas dos pais e/ou responsáveis por essas crianças, no Brasil e na Espanha. Por fim, analisando os resultados estabelecendo as relações e promovendo as reflexões que o tema suscita.

Para identificar a fala dos participantes da presente investigação, no Brasil, são utilizados os seguintes procedimentos: o numeral precedido da letra M para identificar o centro, por exemplo, M1, M2; em seguida a letra inicial maiúscula de cada grupo entrevistado, da seguinte forma: membro da equipe diretor (M1D); membro da equipe supervisão (M1S); membro da equipe orientação, (M3O); professor de sala de aula (M1PS) Professor Atendente (M1PA); Auxiliar de Creche (M1AC); Professor Auxiliar (M1PAUX); Pai e Mãe (M1PM); Mãe (M1M); Avó (M1A). Quando houver mais de um participante do mesmo grupo, serão acrescentados numerais à direita da sigla na ordem que constam no quadro daquele grupo (ex. M1PSA1, M1PSA2).

Os mesmos critérios foram adotados para identificar a fala dos participantes da presente investigação, na Espanha, como pode-se observar a seguir: a letra G (de Guadalajara) seguida do numeral correspondente ao centro, como, por exemplo, G1, G2, em seguida a letra inicial maiúscula de cada categoria entrevistada, membros da equipe diretor (G1D); membros da equipe Chefe de Estudos (G1CE); membros da equipe Orientação (G1O); Professor Tutor (G1PT); Professor Apoio (G1PA); Professor de Pedagogia Terapêutica (G1PPT); Professor Audição e Linguagem (G1AI); Professor Técnico de Serviços à Comunidade (G1PTSC); Auxiliar Técnico Educativo (G1ATE); Pai e Mãe (G1PM); Mãe (G1M); Pai (G1P). Quando houver mais de um participante da mesma categoria, serão

acrescidos numerais na ordem que constam no quadro do grupo (ex. G1PT1, G1PT2). Os nomes dos alunos são fictícios, porém, procurou-se preservar apenas a primeira letra de cada um dos nomes da criança.

5.4.2 Procedimento para Análise dos dados Obtidos nos Protocolos de Observação e Registro

A análise dos protocolos de observação e registro utilizados na coleta de dados da presente pesquisa procedeu tendo em vista a questão central desse estudo, que se refere à identificação e análise das condições de inclusão de aluno com deficiência ao ensino regular e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Os temas que serviram de foco para observar as crianças e suas professoras em sala de aula estão voltados para a organização da sala de aula, as ações docentes e encaminhamentos metodológicos, bem como a participação da criança com as atividades propostas e a interação desta com os conteúdos tratados e seu grupo, segundo os seguintes tópicos: 1- Organização da escola tendo em vista a permanência dos alunos com deficiências nas salas de aula; 2- Práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos voltados para o atendimento das necessidades individuais dos alunos com deficiência; 3- Ação mediadora que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que apresentam deficiências em classe comum.

Procurou-se contemplar, nas observações, as rotinas dos profissionais e das crianças em sala de aula, bem como o ambiente escolar, as atividades trabalhadas, e as situações de interação entre professor e aluno, aluno/aluno com foco nos aspectos das condições de inclusão e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência inserida em classe; os momentos de chegada e saída, nos quais os pais também participam, e ainda os momentos da dinâmica escolar, que são as celebrações e as reuniões. Foi possível entender os códigos e os valores vigentes e identificar elementos que evidenciaram o cotidiano da instituição. No decorrer das observações, foram muitas as situações em que ocorreram conversas informais com crianças, pais e educadores. Tais procedimentos ajudaram a fornecer elementos na compreensão do ambiente institucional.

Os registros das observações foram realizados pela pesquisadora durante ou logo após os momentos vivenciados, e diariamente era feita a revisão desse registro para não deixar escapar nenhum dos detalhes relevantes.

Os nomes dos alunos são fictícios, no entanto, procurou-se adotar outro nome e não letra ou número, por uma questão de respeito a identificação pessoal do aluno. Nesse sentido, há o cuidado de preservar apenas a primeira letra de cada um dos nomes da criança, justamente para respeitar a questão dos vínculos estabelecidos no decorrer da realização das observações.

Para identificar o professor observado, foi utilizado o mesmo critério adotado para identificar as falas dos participantes nas entrevistas, uma sigla composta com letras e números, para identificação do participante em cada contexto, a qual está descrita no item anterior.

Assim, por meio das observações nas atividades e na dinâmica da instituição foi possível descrever as ações, ambientes, enunciados e as relações entre as pessoas para bem caracterizar as instituições campo de pesquisa e ajudar a elucidar, esclarecer e compreender os dados coletados com as entrevistas. Enfatiza-se que mesmo com a geração de uma grande quantidade de dados, as observações, neste trabalho, foram utilizadas para descrever, ilustrar, caracterizar situações presentes nas falas das pessoas entrevistadas.

A seguir, são apresentadas as Tabelas 11 e 12 que mostram os centros, as datas, os horários, as turmas, as crianças e as atividades observadas em cada um dos contextos.

Tabela 11 Observações Realizadas em Maringá

Centro	Data dos Encontros	Número de Encontros	Horário	Tempo de Obs. (horas)	Professor Observado	Turma	Nº de alunos	Criança observada	Tipo de Deficiência	Atividade observada					
M1	24/03/2009	3	09:00	1	M1PS	Pré II 5a	26	J. Gabriel	Deficiência Auditiva	Calendário e conversação					
	26/03/2009		09:00	2						Recorte, colagem					
	02/04/2009		09:00	1						Tentativa de escrita					
										Brincadeira livre no pátio					
M2	04/06/2009	3	14:00	1	M2PA	Mat. II 3a	22	Cássio	S. Down	Refeitório					
	05/06/2009		14:00	1						Higienização					
	08/06/2009		14:00	2						Brincadeira no pátio					
										Pintura coletiva					
M3	24/03/2009	3	14:00	2	M3PS	Pré I 4a	22	Téo	Hiperativo	Desenho livre					
	26/03/2009		14:00	2						Alfabeto					
	02/04/2009		14:00	1						Contação de história					
										Brinquedo livre na sala					
M4	18/05/2009	6	09:00	2	M4PS	Pré I 4a	24	Laura	Deficiência Intelectual	Alfabeto e numeração					
	19/05/2009		09:00	1						Atividade livre, lanche e higiene					
	20/05/2009		09:00	2						Casinha de bonecas					
	07/05/2009		14:00	2	M4PA	Mat. II 3a	22	Ruy	Deficiência Física	Paladar e olfato					
	08/05/2009		14:00	2						Contação de História					
	11/05/2009		14:00	1						Atividade no pátio, lanche higiene					
M5	08/06/2009	12	09:00	2	M5PS1	Pré II 5a	27	Bruno	Asperger	Aula de desenho					
	09/06/2009		09:00	2						Refeitório					
	10/06/2009		09:00	1						Escrita do nome					
	08/06/2009		09:00	2						Atividade no pátio e higiene					
	09/06/2009		09:00	2						M5PS2	Pré II 5a	27	Luis	Asperger	Aula de desenho
	10/06/2009		09:00	1											Refeitório
	08/06/2009		14:00	2	Escrita do nome										
	09/06/2009		14:00	1	Atividade no pátio e higiene										
	15/06/2009		14:00	1	M5PS2	Pré I 4a	27	Kiko	Deficiência Intelectual						Pesquisa recorte colagem
	08/06/2009		14:00	2											Expressão corporal
	09/06/2009		14:00	1						Atividade coletiva no pátio					
	15/06/2009		14:00	1						M5PS2	Pré I 4a	27	Gustavo	Deficiência Física	Pesquisa recorte colagem
08/06/2009	14:00	2	Expressão corporal												
09/06/2009	14:00	1	Atividade coletiva no pátio												
15/06/2009	14:00	1													
															Pintura livre
M6	18/03/2009	3	09:00	2	M6PS	Pré II 5a	24	Helena	Deficiência Intelectual						Filme
	19/03/2009		09:00	2						Conceito de numerais					
	21/04/2009		09:00	2						Recorte colagem e numerais					
M7	11/05/2009	3	08:30	2	M7PS	Pré I 4a	24	Janaina	Deficiência Intelectual	Literatura Infantil					
	12/05/2009		08:30	1						Brincadeira livre na sala					
	13/05/2009		08:30	2						Relações familiares					
M8	29/05/2009	3	09:00	1	M8PA	Mat. II 3a	22	Vinicius	Deficiência Intelectual	Lanche e higiene					
	01/06/2009		09:00	2						Brinquedo em sala					
	02/06/2009		09:00	1						Alfabeto					
										Brincadeira no pátio					
M9	30/06/2009	3	09:00	2	M9PS	Pré I 4a	23	Daiane	L. Palatal	Conversação					
	01/07/2009		09:00	2						Nomes					
	02/07/2009		09:00	1						Pintura com pincel					
M10	01/06/2009	3	14:00	2	M10PS	Pré II 5a	25	Luciano	S. Down	Brinquedo livre na sala					
	02/06/2009		14:00	2						Calendário e conversação					
	03/06/2009		14:00	1						Contagem alfabeto					
										Recorte e colagem					
M11	22/07/2009	3	09:00	1	M11PS	Pré I 4a	20	Suzi	Deficiência Visual	Brinquedos em sala					
	27/07/2009		09:00	2						Visita às dependências do centro					
	29/07/2009		09:00	2						Literatura Infantil					
										Calendário e conversação					
Total		45		71											

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

A leitura da Tabela 11 aponta que no Centro **M1** foram registrados três encontros, em um total de quatro horas na turma da professora M1PS, correspondendo ao Pré I, com alunos de cinco anos, com número de 26 alunos na turma. A criança observada foi J. Gabriel, com diagnóstico de deficiência auditiva.

As atividades observadas foram calendário e conversação; recorte e colagem; tentativa de escrita e brincadeira livre no pátio.

No Centro **M2**, também ocorreram três encontros, em um total de quatro horas, na turma da professora M2PA, correspondendo ao Maternal II, alunos de três anos, com número de 22 alunos na turma. A criança observada foi Cássio, com diagnóstico de Síndrome de Down. As atividades observadas foram calendário e conversação; recorte e colagem; tentativa de escrita e brincadeira livre no pátio.

No Centro **M3**, também aconteceram três encontros, em um total de cinco horas, na turma da professora M3PS, correspondendo ao Pré I, alunos de quatro anos, com número de 22 alunos na turma. A criança observada foi Téo, com diagnóstico de deficiência intelectual/hiperatividade. As atividades observadas foram desenho livre e trabalho com o alfabeto móvel; contação de história; brinquedo livre na sala.

No Centro **M4**, foram observadas duas crianças. Para a primeira, foram registrados três encontros, em um total de cinco horas, na turma da professora M4PS, correspondendo ao Pré I, alunos de quatro anos, com número de 24 alunos na turma. A criança observada foi Laura, com diagnóstico de deficiência intelectual/hidrocefalia. As atividades observadas foram alfabeto móvel e numeração; contação de história; atividade no pátio, higiene, lanche e casinha de bonecas. Para a segunda criança, foram registrados também três encontros, em um total de cinco horas, na turma da professora M4PA, correspondendo ao Maternal II, alunos de três anos, com número de 22 alunos na turma. A criança observada foi Ruy, com diagnóstico de deficiência física. As atividades observadas foram trabalho com órgãos dos sentidos paladar e olfato; contação de história; atividade no pátio, lanche e higiene.

No Centro **M5**, foram observadas quatro crianças. A primeira e a segunda crianças frequentam a mesma turma. Aconteceram três encontros para cada uma delas, em um total de cinco horas de observação para cada criança, na turma da professora M5PS1, correspondendo ao Pré II, crianças de cinco anos, com o número de 27 alunos na turma. As crianças observadas foram Bruno e Luis, ambos com diagnóstico de Asperger. As atividades observadas foram aula de desenho e refeitório; escrita do nome; atividade no pátio e higiene. Para a terceira e a quarta crianças do mesmo Centro também foram registrados três encontros

para cada uma, com duração de quatro horas. As duas crianças pertencem à mesma professora M5PS2, correspondendo ao Pré I, alunos de quatro anos, com o número de 27 alunos na turma. Uma das crianças observadas foi Kiko, com diagnóstico de deficiência intelectual/microcefalia; a outra foi Gustavo, com diagnóstico de deficiência física. As atividades observadas foram pesquisa, recorte, colagem; expressão corporal; atividade coletiva no pátio.

No Centro **M6**, também ocorreram três encontros, em um total de seis horas, na turma da professora M6PS, correspondendo ao Pré II, alunos de cinco anos, com número de 24 alunos na turma. A criança observada foi Helena, com diagnóstico de deficiência intelectual. As atividades observadas foram pintura livre e filme; conceito de números; recorte e colagem e escrita de numerais.

No Centro **M7**, também foram registrados três encontros, num total de cinco horas, na turma da professora M7PS, correspondendo ao Pré I, alunos de quatro anos, com número de 24 alunos na turma. A criança observada foi Janaina, com diagnóstico de deficiência intelectual. As atividades observadas foram literatura infantil; brincadeira livre na sala; relações familiares e escrita de numerais.

No Centro **M8**, também aconteceram três encontros, em um total de quatro horas, na turma da professora M8PA, correspondendo ao Maternal II, alunos de três anos, com número de 22 alunos na turma. A criança observada foi Vinícius, com diagnóstico de deficiência intelectual/hidrocefalia. As atividades observadas foram, lanche e higiene; brincadeira livre na sala; alfabeto móvel; brincadeira no pátio.

No Centro **M9**, também foram registrados três encontros, em um total de quatro horas, na turma da professora M9PS, correspondendo ao Pré I, alunos de quatro anos, com número de 23 alunos na turma. A criança observada foi Daiane, com diagnóstico de deficiência intelectual/fissura palatal. As atividades observadas foram conversação a partir do nome de cada criança; pintura com pincel; brincadeira livre na sala.

No Centro **M10**, também ocorreram três encontros, em um total de cinco horas, na turma da professora M10PS, correspondendo ao Pré II, alunos de cinco anos, com número de 25 alunos na turma. A criança observada foi Luciano, com diagnóstico de Síndrome de Down. As atividades observadas foram calendário e conversação; contagem dos números e alfabeto móvel; recorte e colagem; brincadeira livre na sala.

No Centro **M11**, também aconteceram três encontros, em um total de cinco horas, na turma da professora M10PS, correspondendo ao Pré I, alunos de quatro anos, com número de 20 alunos na turma. A criança observada foi Zuzi, com diagnóstico de deficiência visual. As atividades observadas foram visita às dependências do centro; literatura infantil; calendário e conversação.

No total geral, foram registrados 45 encontros de observação em sala de aula distribuídos em 71 horas na cidade de Maringá/Brasil.

Tabela 12 Observações Realizadas em Guadalajara

Centro	Data dos Encontros	Número de Encontros	Horário	Tempo de Obs. (horas)	Professor observado	Turma	Nº de alunos	Criança observada	Tipo de Deficiência	Atividade observada
G1	19/10/2009	11	09:00	2	G1PT1	Inf. 5a	22	Afonso	Deficiência Física	Assembléia
	22/10/2009		09:00	2						Atividades de mesa
	23/10/2009		12:00	0,5						Psicomotricidade
	19/10/2009		11:00	2	G1PT2	Inf. 3a	10	Marisa	S. Síncope	Desenho, Música
	21/10/2009		09:00	2						Pedagogia Terapêutica
	19/10/2009		11:00	2	G1PT3	Inf. 4a	9	Irma	Deficiência Intelectual	Psicomotricidade
	21/10/2009		11:00	2						Desenho, música
	22/10/2009		13:00	1						Psicomotricidade
	20/10/2009		09:00	2	G1PT3	Inf. 4a	9	Irma	Deficiência Intelectual	Brincadeira livre no pátio
	20/10/2009		13:00	1						Música e pintura a dedo
	22/10/2009		11:00	2						Psicomotricidade
G2	02/10/2009	6	09:00	2	G2PT1	Inf. 5a	19	Matheo	S. Down	Massa de modelar
	05/10/2009		09:00	2						Assembléia
	06/10/2009		09:00	2						Literatura Infantil
	07/10/2009		09:00	2	G2PT2	Inf. 3a	20	Doris	Deficiência Intelectual	Atividade de mesa
	09/10/2009		09:00	2						Assembléia
	13/10/2009		09:00	2						Numerais
G3	04/11/2009	6	09:00	2	G3PT1	Inf. 5a	26	Mauro	Hiperativo	Alfabeto
	05/11/2009		09:00	2						Inglês
	04/11/2009		09:00	2						Assembléia
	05/11/2009		09:00	2	G3PT2	Inf. 5a	24	Maycon	Deficiência Intelectual	Quantidade e numerais
	05/11/2009		11:00	2						Inglês
	06/11/2009		09:00	2						Quantidade e numerais
G4	23/11/2009	5	09:00	2	G4PT1	Inf. 5a	23	Pedro	Autismo	Assembléia
	24/11/2009		11:00	2						Literatura Infantil
	25/11/2009		12:00	0,5						Alfabetização
	19/11/2009		12:00	2	G4PT2	Inf. 4a	22	Renata	Deficiência Intelectual	Numerais
	23/11/2009		11:00	2						Atividade livre no Pátio
G5	29/10/2009	3	09:00	2	G5PT	Inf. 3a	15	Higor	Deficiência Visual	Recreio
	30/10/2009		11:00	2						Atividade de mesa
	03/11/2009		12:00	1						Inglês
G6	09/11/2009	6	09:00	2	G6PT1	Inf. 4a	25	Bento	T. Fala	Assembléia
	09/11/2009		12:00	2						Pátio e relaxamento
	11/11/2009		09:00	2	G6PT2	Inf. 5a	22	Mara	Deficiência Intelectual	Assembléia
	12/11/2009		09:00	2						Atividade de mesa
	10/11/2009		09:00	2	G6PT3	Inf. 3a	22	Paqui	Microcefalia	Assembléia
	11/11/2009		11:00	2						Assembléia
Total		37	68							

Fonte: Instrumentos de pesquisa elaborados e aplicados pela pesquisadora.

A leitura da Tabela 12 aponta que no Centro **G1** foram observadas quatro crianças. Para a primeira delas aconteceram três encontros, em um total de quatro horas e meia na turma da professora G1PT1, correspondendo ao Infantil de cinco anos, com 22 alunos na turma. A criança observada foi Afonso, com diagnóstico

de deficiência física. As atividades observadas foram assembleia; atividade de mesa; psicomotricidade; recreio. A segunda e a terceira crianças pertencem à mesma professora G1PT2. Ocorreram dois encontros para uma das crianças, com quatro horas de observação, e para a outra foram três encontros, com cinco horas. A turma é composta de 10 alunos, Marisa é o nome da segunda criança, diagnosticada com Síndrome de Síncope. A terceira criança é Gil, com diagnóstico de deficiência auditiva. As atividades observadas com Marisa foram desenho, música; acompanhamento da professora de Pedagogia Terapêutica; psicomotricidade; brincadeira livre no pátio e com Gil foram desenho, música; psicomotricidade; brincadeira livre no pátio. Para a quarta criança, foram registrados três encontros, com cinco horas de observação, na turma da professora G1PT3, com alunos do Infantil de quatro anos, com nove crianças. A criança observada foi Irmã, com diagnóstico de deficiência Intelectual por causa desconhecida. As atividades observadas foram música e pintura a dedo; psicomotricidade; massa de modelar.

No Centro **G2**, foram observadas duas crianças. Para primeira delas, aconteceram três encontros em um total de seis horas, na turma da professora G2PT1, correspondendo ao Infantil de cinco anos, com 19 alunos na turma. A criança observada foi Matheo, com diagnóstico de Síndrome de Down. As atividades observadas foram assembleia; literatura; atividade de mesa; numerais, alfabeto móvel e aula de Inglês. A segunda criança pertence à professora G2PT2. Foram registrados três encontros com seis horas de observação. A turma era composta de 20 alunos, Doris é o nome da segunda criança, diagnosticada com deficiência intelectual. As atividades observadas foram assembleia, filme; pintura de desenhos e aula de Inglês.

No Centro **G3**, foram observadas três crianças. Para as duas primeiras, ocorreram dois encontros para cada criança, em um total de quatro horas na turma da professora G3PT1, correspondendo ao Infantil de cinco anos, com 26 alunos. As crianças observadas foram Mauro, com diagnóstico de deficiência intelectual/hiperatividade, e Larissa, com deficiência intelectual. As atividades observadas foram aula de inglês; quantidade e numera literatura; atividade de mesa; numerais, alfabeto móvel e aula de inglês. A terceira criança pertence à professora G3PT2. Foram registrados dois encontros com quatro horas de observação. A turma era composta de 24 alunos. Maycon é o nome da segunda

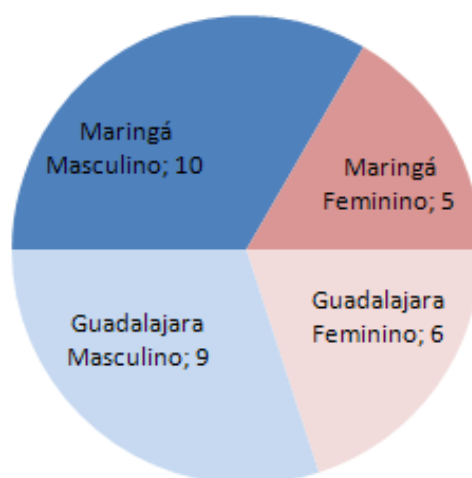
criança, diagnosticada com deficiência intelectual. As atividades observadas foram assembleia; atividade de mesa.

No Centro **G4**, foram observadas duas crianças. Para a primeira, aconteceram dois encontros, em um total de quatro horas e meia na turma da professora G4PT1, correspondendo ao Infantil de cinco anos, com 23 alunos. A primeira criança observada foi Pedro, com diagnóstico de Autismo. As atividades observadas foram aula de inglês; literatura infantil; alfabetização e numerais; atividade livre no pátio. Para a segunda criança desse Centro, foram registrados dois encontros com quatro horas de observação, na turma da professora G4PT2. A classe era composta de 22 alunos. Renata era o nome da segunda criança, diagnosticada com deficiência intelectual. As atividades observadas foram recreio; atividade de mesa; Inglês.

No Centro **G5**, ocorreram dois encontros, em um total de quatro horas e meia na turma da professora G5PT, correspondendo ao Infantil de três anos, com 15 alunos. A criança observada foi Higor, com diagnóstico de deficiência visual. As atividades observadas foram assembleia; Inglês e Religião; atividade livre no pátio.

No Centro **G6**, foram observadas três crianças. Para cada uma delas aconteceram dois encontros, em um total de quatro horas de observação individual. A primeira pertence à professora G6PT1, correspondendo ao Infantil de quatro anos, com número de 25 alunos. Seu nome era Bento, com diagnóstico de transtorno da linguagem. As atividades observadas foram assembleia; pátio e relaxamento. A segunda criança desse Centro pertence à turma da professora G6PT2. A classe era composta de 22 alunos. Mara era o nome da segunda criança, diagnosticada com deficiência intelectual. As atividades observadas foram assembleia; atividade de mesa. A terceira criança desse Centro pertence à professora G6PT3, do Infantil de três anos, com 22 alunos. A criança observada foi Paqui, diagnosticada com deficiência intelectual/microcefalia. As atividades observadas foram as assembleias.

No total geral, foram registrados 37 encontros de observação em sala de aula, distribuídos em 68 horas na cidade de Guadalajara/Espanha. Os gráficos a seguir indicam a prevalência de gênero dos alunos observados e os tipos de diagnósticos encontrados.

Gráfico 3 Prevalência de gênero em Maringá e Guadalajara

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura do Gráfico 3 demonstra a prevalência do gênero masculino em crianças que apresentam deficiências na realização desta pesquisa. Os dados indicam que, em Maringá, foram encontrados dez meninos e cinco meninas. Em Guadalajara, foram nove meninos e seis meninas. Esses resultados confirmam as palavras de Mendes (2010, p.267) ao explicar que em suas pesquisas também foi encontrada uma “superrepresentatividade de meninos na população identificada, numa proporção de cerca de 2/3 de meninos contra 1/3 das meninas”. Segundo a autora, não há na literatura teorias consensuais sobre o tema, o que evidencia a necessidade de outras pesquisas que elucidem a compreensão desse fato, mesmo porque, para a Educação Especial, esse é um fenômeno que tem sido estudado em diferentes países, mas não há relatos de pesquisas que identifiquem essas diferenças de gênero em idades tão precoces. De acordo com Mendes (2010), no Brasil, esse assunto de diferença de gênero da clientela da Educação Especial ainda não é estudada.

6 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS E DAS OBSERVAÇÕES

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

Os grupos de participantes foram organizados com as respectivas apresentações de resultados das entrevistas: diretores, supervisores e orientadores; profissionais que trabalham diretamente com a criança em sala de aula ou em atendimentos específicos; e pais ou responsáveis dessas crianças dos dois contextos, Brasil e Espanha.

Foi um período rico da coleta de dados e impressões do cotidiano e da dinâmica escolar. Nas escolas brasileiras, a interação da pesquisadora com as crianças e as professoras deu-se em um clima de naturalidade tanto no que diz respeito às situações de entrevistas como em situação de observação. Não foram poucas as situações em que as crianças procuravam a pesquisadora como se fosse uma das professoras da sala, pedindo ajuda, informação ou até mesmo expressando afeto com gestos de carinho, sentando no colo. Na Espanha, houve acolhida da investigadora por parte das professoras e as situações de observação deram-se em clima cordial. As crianças demonstraram respeito, educação e algumas curiosidade, como é próprio das crianças, porém reservadas. Assim, procurou-se descrever as ações observadas, os ambientes, as relações, para bem caracterizar as instituições campo de pesquisa.

Os dados coletados são descritos na ordem da organização dos grupos de participantes em blocos e em cada bloco os dados são analisados tal como evidenciado na seção referente ao método, constando no Quadro 3 e subsequentes.

6.1 Análise das Entrevistas Bloco 1- Membros das Equipes

Quadro 3 Temas do Roteiro de Entrevista e as Categorias Levantadas na Análise de Conteúdo (Membros da Equipe, Diretoras, Supervisoras e Orientadora, no Brasil) e (Membros da Equipe, Diretor/a, Chefe/a de Estudos, Orientadoras, na Espanha)

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Concepção de Educação Infantil e sua função social	Contexto social
	Concepção de educação para a diversidade e escola inclusiva	Concepção de educação para a diversidade e escola inclusiva
	Mudanças na escola	Qualidade na educação
	Dificuldades operacionais	Dificuldades operacionais
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão (5, 6, 7)	Funcionamento e estrutura da escola	Funcionamento e estrutura da escola
	Atendimento especializado	Atendimento especializado
	Sistema de matrículas	Sistemática de admissão
	Impactos e resistências	Experiência com a integração
Ação docente e encaminhamentos metodológicos (8, 9, 10, 11)	Adaptação da criança	Adaptação da criança
	Práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência (12, 13)	Atuação docente/condições necessárias para o trabalho	Atuação docente/condições necessárias para o trabalho
	Formação do professor	Formação do professor
Acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência (14, 15)	Formas de avaliação da criança com deficiência	Formas de avaliação da criança com necessidades educativas especiais
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Apropriação de conteúdos e autonomia	Apropriação de conteúdos e autonomia
	Trabalho pedagógico	Desenvolvimento das competências
	Avaliação da experiência	Avaliação da experiência
Complementação com temas não abordados no decorrer da entrevista	Considerações gerais	Considerações gerais
	Reivindicações	Reivindicações

Fonte: Roteiro de entrevista semi-estruturada desenvolvido pela pesquisadora.

Na leitura do Quadro 3, é possível perceber as categorias que emergiram da análise dos conteúdos das falas dos participantes do grupo de membros da equipe (diretora, supervisora e orientadora) dos centros visitados, no Brasil, e do grupo de membros da equipe diretor/a, chefe/a de estudos e orientadora) dos centros

visitados na Espanha, referentes aos sete temas organizados no roteiro de entrevistas para a realização desta pesquisa. Essas categorias são apresentadas e discutidas na mesma ordem em que se encontram no quadro citado. Para melhor entendimento, adota-se a sistemática de analisar, em cada categoria, primeiramente as falas dos entrevistados em Maringá e depois as de Guadalajara. Vale ressaltar que os trechos das falas aqui apresentados foram considerados representativos para ilustrar a categoria em discussão. Em Maringá, participaram das entrevistas os membros da equipe técnico pedagógico, diretoras, supervisoras e uma orientadora, somando um total de 23 pessoas entrevistadas nesse grupo. Em Guadalajara, participaram os membros das equipes diretivas, diretor/a, chefe/a de estudos e orientadoras, somando um total de 18 pessoas.

6.1.1 Tema 1 – Conceito de Educação para a Diversidade e Escola Inclusiva

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Concepção de Educação Infantil e sua função social	Contexto social
	Concepção de educação para a diversidade e escola inclusiva	Concepção de educação para a diversidade e escola inclusiva
	Mudanças na escola	Qualidade na educação
	Dificuldades operacionais	Dificuldades operacionais

Assim, a respeito do *primeiro tema* resultaram quatro categorias no contexto brasileiro e outras quatro no contexto espanhol, as quais são descritas na sequência.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Concepção de Educação Infantil e sua função social	Contexto social

Em Maringá, a *primeira categoria* identificada nas falas dos grupos de profissionais entrevistados desse Bloco refere-se à nova *concepção de Educação Infantil*. Nesse Bloco, os participantes entrevistados relatam que a escola vem mudando significativamente no que tange à qualidade de ensino, à parte pedagógica e a uma nova realidade da escola atual, que é a atenção à diversidade de alunos que nela adentram, de forma especial à criança que apresenta algum tipo de deficiência. No entanto, a maioria dos participantes (em torno dos 72%) enfatiza a nova concepção de Educação Infantil e sua função

social nos dias atuais. A fala de uma das diretoras entrevistadas ilustra esse pensamento:

[...] Outra mudança é que a Educação Infantil sempre foi esquecida e agora existe a preocupação com o binômio cuidado/educar. Há mais oferta de formação para os profissionais que trabalham nesta área e isto, a meu ver, significa mudanças e avanços, pequenos, mas importantes (M6D).

Mendes (2010, p.62) postula que essa dupla finalidade da Educação Infantil, na atualidade, facilitaria o favorecimento do processo de inclusão escolar, uma vez que “muitas de suas dificuldades de inserção social emergem na medida em que se ampliam as demandas acadêmicas”. Assim, a inclusão escolar iniciada na Educação Infantil poderia “viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as possibilidades de permanência e sucesso nos demais níveis de ensino” (MENDES, p.62).

Nesta mesma linha de raciocínio, os participantes entrevistados (cerca de 16%) destacam a importância da função social da escola ao longo dos tempos, porém salientam que nos dias de hoje, essa função está sendo cada vez mais evidenciada e requisitada, principalmente no que tange à Educação Infantil, em que as mães precisam trabalhar e necessitam deixar seus filhos, ainda muito pequenos, aos cuidados da escola, como confirma o relato a seguir:

[...] Vejo que ao longo do tempo a escola teve um papel social importante, no entanto, atualmente ele está mais intenso, principalmente, na Educação Infantil, em que cada vez mais, as mães estão precisando deixar seus filhos muito cedo na escola e com isso, transferindo para ela a função de cuidar e educar no sentido mais amplo, ou seja, aquilo que sempre foi papel da família, cuidar da higiene, organização do material e seus pertences, está ficando para a escola (M10D).

Outro aspecto apontado pelos participantes (em torno de 12%), nessa categoria *nova concepção de Educação Infantil*, é que, nos últimos tempos, está acontecendo uma preocupação maior para com o aluno da Educação Infantil. Essa nova forma de atender esse alunado não fica somente no cuidar como acontecia antes, agora há preocupação com o educar. As professoras em sala de aula devem ter uma intencionalidade nas ações docentes, expressa normalmente no planejamento e nos objetivos propostos. Em um sentido mais geral, apontam que há muitas mudanças na forma de administrar os Centros de Educação Infantil, e agora se fala em gestão democrática. As mudanças no espaço físico também

são destacadas, pois os ambientes da escola são totalmente adequados à criança pequena; antes havia os degraus das escadas, agora há rampas, corredores largos e espaçosos com corrimão. Depois que a Educação Infantil passou a fazer parte do Educação Básica, muitas melhorias para os professores também aconteceram; foram oferecidos muitos cursos, seminários, *fóruns*, sessões de estudos e discussões como formação continuada para os professores e pessoas interessadas.

As palavras das pessoas entrevistadas nesse Bloco ilustram o pensamento de Kramer (1984) quando esclarece que as instituições pré-escolares passaram a exercer diferentes funções no decorrer das transformações ocorridas na sociedade. Lembra a autora que essas instituições passaram da função assistencialista e de guarda da criança à educação compensatória, à pré-escola com objetivos em si mesma e à pré-escola com função pedagógica. Nesta última, o trabalho educativo leva em conta os conhecimentos da criança como ponto de partida e os transcende, oportunizando a apropriação de novos conhecimentos.

Em Guadalajara, percebe-se que, no primeiro tema, a *primeira categoria* é identificada como *contexto social*, sendo assim denominada porque a maioria dos participantes (em torno de 77%) menciona que as mudanças na escola são decorrentes de questões relacionadas à transformação da própria sociedade. À medida que ocorrem as mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, a escola também muda, pois que ela é entendida como reflexo do que ocorre na sociedade. As incertezas e instabilidades do contexto social refletem na escola como dificuldades em sua dinâmica interna, caracterizando-se em um universo complexo, conforme revelam as falas a seguir,

Percebo que ao modo que a sociedade vai mudando a escola também muda [...] (G6D).

Acredito que a escola pública está passando por um processo de transformação, assim como se transforma a sociedade [...] (G5D).

[...] Nossa escola é o reflexo da sociedade que vivemos (G4CE).

Contudo, como decorrência das transformações e mudanças no contexto social, os outros (23%) participantes avaliam que, apesar da diversidade dos alunos, atualmente, as escolas dispõem de mais recursos humanos e materiais, e por outro lado, a legislação também define que a escola deve trabalhar no sentido de integrar e acolher a diversidade de alunos que se apresenta:

Agora temos mais diversidade de alunos, mas também temos mais recursos humanos e materiais (G6D).

Por lei temos que integrá-los, acolhê-los e incluí-los, aí está a questão, não é um processo tão simples (G4CE).

Ainda sobre as mudanças do contexto social, os participantes apontam para uma realidade não comum ao contexto brasileiro, que se refere ao expressivo número de imigrantes que atualmente vivem na Espanha, número bem superior aos dos demais países europeus e que tem alterado a realidade das escolas:

Nesses nove anos de trabalho no magistério a grande mudança que observo é em relação à chegada de imigrantes. A Espanha foi um dos países europeus que mais recebeu imigrantes,[...]. Para ter uma ideia a França, a Inglaterra, Itália como os demais países receberam um índice de 11% de imigrantes em 20 anos. A Espanha recebeu essa mesma taxa em cinco anos (G1D).

Outro aspecto importante observado nos conteúdos das falas dos participantes desse Bloco se reporta às mudanças do *contexto social* que afetam o comportamento das pessoas, mudando as relações, os hábitos, valores e forma como se conduz a vida, até o tom de voz, o respeito para com os indivíduos estão diferentes, embora hoje se tenha mais liberdade para se expressar, se comunicar e mais direitos conquistados, como exemplifica um dos relatos:

[...] Percebo também uma alteração no volume da voz, tanto por parte dos professores como dos alunos, não conseguimos mais falar baixo e nem sabemos fazer silêncio. Temos mais dificuldades nas relações entre professores e equipe escolar porque cada um tem sua maneira própria de pensar e de agir. Temos mais dificuldades de relações entre professores/ professores, entre professores e alunos, entre escola e pais. Temos mais liberdade de expressão e menos respeito entre as pessoas. Temos mais direitos conquistados e menos deveres a cumprir. Vivemos uma crise de confiança no ser humano (G2CE).

No grupo de orientadoras, as participantes também afirmam que as transformações no contexto social têm acarretado mudanças na escola no que toca ao tipo de alunado, decorrente do agravamento da situação econômica das famílias:

[...] O alunado da diversidade, a escolarização dos imigrantes, que chegam à escola a cada mês, é decorrente do agravamento e aumento da problemática familiar no aspecto econômico e falta de instrução (G1O).

As ponderações das pessoas entrevistadas acerca da categoria referida lembra Hobsbawm (1995), quando assinala que, a partir da segunda metade do século XX, a humanidade se envolveu em um movimento que transformou uma sociedade de características inclusivas em outra sociedade na qual o fenômeno da exclusão permeou os segmentos sociais, políticos, econômicos, institucionais e individuais. Nesse enfoque, a escola se constitui uma das instituições que mais reflete a complexidade do contexto social. A primeira categoria para os dois grupos de profissionais entrevistados é identificada de forma diferente. Em Maringá, as participantes evidenciam as mudanças ocorridas quanto à concepção da Educação Infantil e sua função social. Em Guadalajara, as falas dos participantes evocam que as mudanças ocorridas no contexto social acarretaram mudanças no interior da escola.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Concepção de educação para a diversidade e escola inclusiva	Concepção de educação para a diversidade e escola inclusiva

Na *segunda categoria* do primeiro tema, identificada também como *concepção de educação para a diversidade e escola inclusiva*, foi possível perceber, nas falas dos participantes desse Bloco, em Maringá, que a maioria (em torno de 82%) apresenta dificuldades em definir, conceituar e estabelecer as devidas relações, como se pode observar nas seguintes falas:

É complicado responder pela abrangência do termo, mas está relacionado ao gênero, raça, cultura, etnia, religião (M2D).

A Educação para a diversidade procura trabalhar a diversidade, mas percebo que há discriminação, principalmente quando a diferença está no nível sócio-econômico mais baixo (M3D).

Neste sentido, percebe-se claramente que algumas pessoas entrevistadas (em torno de 18%), em vez de mencionarem o que entendem por diversidade, procuram evidenciar o despreparo da escola, a perplexidade diante do problema, o preconceito que existe em relação a essa concepção de ensino que já faz parte da realidade social e escolar, mas que muitos ainda não se tornaram conscientes. Observe-se a seguinte fala:

[...] Vejo que devemos seguir que é um caminho bom. É preciso trabalhar com o diferente, com a diversidade, é no convívio com o diferente que a criança aprende, de uma forma ou de outra ela aprende, ela tem potencial,[...] (M4D).

São exemplos de situações que explicam a diversidade em suas diferentes dimensões e no âmbito da situação familiar dos alunos que convivem com relações familiares muito diversas, de modo a educá-los para entender e aceitar a realidade social em que vivem. O relato a seguir evidencia esse outro aspecto do tema.

Aqui nesta escola temos trabalhado a diversidade em todas as dimensões que ela acontece, cor, religião, aparência física, gordo, magro, alto, baixo, cor dos olhos, o estrangeiro e as diferentes culturas. A diversidade na situação familiar, já não se tem mais a família padrão, temos que educar o cidadão para aceitar os diferentes tipos de famílias da atualidade (M11D).

As supervisoras pontuam que a diversidade sempre existiu, porém hoje ela está sendo mais divulgada e por isso há mais conscientização. Essas profissionais lembram também que primeiro o adulto tem que ter a consciência de como trabalhar com as diferenças sem discriminar, porque o preconceito inviabiliza o ensino, afirmando ainda que a educação para a diversidade é excelente, mas falta um projeto mais específico, mais consistente. Defendem que a educação para a diversidade é necessária, mas há muito o que melhorar. Na teoria estão prontos, a lei e os documentos, no papel está bonita, mas na prática deixa a desejar.

A concepção de que a educação para a diversidade é uma luta contínua também é defendida pelos profissionais desse Bloco; argumentam que é preciso buscar novos conhecimentos para poder atender às necessidades das crianças que chegam à escola. À medida que surgem os problemas, os profissionais da escola vão em busca de novas soluções. A educação para a diversidade também é entendida em uma visão mais ampla, que compreende o ser humano na dimensão de igualdade e diferença. Os depoimentos a seguir revelam o pensamento das profissionais entrevistadas:

No caso, a escola atende, atualmente, uma criança que apresenta Síndrome de Down, estamos aprendendo e buscando conhecimentos para lidar com ela, quando chegarem crianças com outras deficiências certamente teremos que fazer o mesmo (M2S).

[...] Ensinamos às crianças desde pequenas que somos todos iguais e ao mesmo tempo somos diferentes, para que elas possam ir percebendo essa dimensão do ser humano (M8S).

Com relação ao conceito da escola inclusiva, foi possível observar que as pessoas entrevistadas desse Bloco, em Maringá, apresentam uma peculiaridade.

A totalidade das pessoas entrevistadas entende que a escola inclusiva significa a escola regular, que tem matriculado em seu quadro crianças com deficiências. Por isso, as pessoas entrevistadas afirmam que, para atender a essas crianças, a escola precisa estar preparada, com professores especializados, com formação inicial e continuada, que compreendam as diferentes deficiências dos alunos, precisando dispor de material e recursos adequados para realizar esse trabalho. Os entrevistados apontam a falta de preparo dos profissionais que trabalham na escola para atuar com crianças com deficiências, bem como a falta de professores auxiliares que ajudem no atendimento dessas crianças em sala de aula, como sintetiza o depoimento a seguir:

Esse processo ainda não acontece de forma efetiva por falta de formação dos profissionais, [...] e por outro lado, a falta de professor auxiliar, principalmente nas salas de pré-escolares, bem como falta de material especializado [...] (M6D).

López Melero (2010, p.5) ajuda a concluir os comentários dessa categoria ao ressaltar que, a respeito da cultura da diversidade frente ao discurso da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, é necessário desenvolver a cultura do respeito, da tolerância e liberdade de pensamento. Vive-se, atualmente, um momento em que se exige um novo aprendizado, qual seja, um novo modo de ser como pessoa. Canário (2006) assinala que um modelo inclusivo de escola não pode estar desvinculado de um projeto mais amplo de sociedade, que também se fundamente na igualdade e na justiça.

Em Guadalajara, a *segunda categoria* desse tema, identificada como *concepção de educação para a diversidade e escola inclusiva*, é entendida pela maioria (em torno de 73%) dos entrevistados do Bloco 1 como uma questão legal, pois já está contemplada na transversalidade dos currículos oficiais que o professor tem que aplicar em sua classe, como ilustram os depoimentos a seguir:

Há uma lei que determina o atendimento à diversidade e à inclusão, mas o que realmente vai fazer com que esses alunos sejam integrados é a coordenação de todos os tipos de apoios que os alunos necessitam [...] (G4CE).

[...] Vejo como um direito de cada um (G4D).

Outros aspectos são evidenciados por uma percentagem menor das pessoas entrevistadas (cerca de 27%). Um deles é que a questão teórica se diferencia da

prática no cotidiano das escolas. O direito da criança de participar de uma escola que atenda as suas necessidades também é ressaltado por outros profissionais.

As palavras das pessoas entrevistadas em referência vão na direção das colocações de Cury (2005), quando menciona que o direito à educação tornou-se mais um dos espaços de atuação para que o homem desenvolva sua cidadania em busca das novas transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo. Segundo o autor, os países procuram garantir, em suas legislações, o direito de acesso do cidadão à Educação Básica. Lembra que são muitos os documentos internacionais, com anuência da ONU (Organização das Nações Unidas), que reconhecem e garantem tal direito ao cidadão. A Declaração dos Direitos Humanos, em seu art. XXVI, é um deles.

A realização da Conferência Mundial de Educação, na cidade de Jomteín/Tailândia, em 1990, na defesa da universalização do ensino fundamental para todas as pessoas em idade escolar em todos os países, representou um reconhecimento desses direitos; no entanto, é preciso dar um passo à frente, “é preciso que lhe seja assegurado”, afirma Cury (2005, p.2).

A concepção de educação para a diversidade e a ideia de que todas as crianças devem aprender juntas são evidenciadas nas falas dos participantes desse Bloco, os quais as relacionam com a necessidade da utilização adequada dos recursos, atenção individualizada, comprometimento do professor e o respeito pela maneira de cada um aprender:

Primeiro é preciso muitos recursos, atenção individualizada, comprometimento do Professor Tutor. O Projeto de Cooperação Européia difunde a ideia de que todos devem aprender juntos, outros países mais avançados como a Finlândia e a Dinamarca ainda mantêm centros específicos para os casos, como hiperatividade e autismo. Na Espanha defendemos que os alunos devem estar juntos (G1D).

Questões como escolarização usando os Programas de Trabalho Individual (PTI), ou que a lei deve funcionar tanto para as escolas públicas como para as particulares e ainda a equidade também são mencionadas pelos participantes:

É dar a cada criança o que necessita para aprender, tentando alcançar os objetivos mínimos previstos em lei para sua escolarização por meio do Programa de Trabalho Individual (PTI) (G3CE).

É uma educação normalizada e inclusiva onde cada aluno tenha o que necessite, e também que tenha equidade, ou seja, tenha igualdade de oportunidades (G6CE).

Sobre essa categoria, uma das orientadoras entrevistadas defende que se trata de uma educação totalmente necessária e que deve atender às características individuais dos alunos, dispondo dos apoios necessários. Deve ser uma educação para todos, que responda às necessidades de cada um:

É uma escola para todos. Nessa escola tem que se levar em conta as diferenças de cada aluno para aprender. Que todos são importantes e precisam ser respeitados em suas especificidades, (G2O).

Assim, o pensamento das pessoas entrevistadas correlaciona-se ao pensamento de Galve, Sebastián e outros (2002), os quais asseveram que para a diversidade deve-se adotar todo o leque de medidas, desde as ordinárias e até as extraordinárias para os alunos com necessidades educativas especiais e para os demais alunos. Margalef García (2000) alega que trata-se de um processo que exige sua construção por meio da aprendizagem permanente, em que participem todos os membros da comunidade escolar. Esse envolvimento conjunto de escolas, professores e comunidade deve ser movido por uma mudança de atitudes e mentalidade. Não vai acontecer com ações isoladas de escolas e professores, é preciso um envolvimento conjunto e uma mudança de mentalidade em planejar, executar e avaliar, no sentido de reconceituar um modelo de educação para a diversidade que contemple a pluralidade de todos os alunos, que valorize as diferenças pessoais e aprecie a riqueza da diversidade cultural. Para tal, é necessário resgatar práticas educativas transformadoras, emancipatórias, críticas, divergentes, contextualizadas e adequadas aos interesses e situações dos alunos.

No que tange à concepção de escola inclusiva, ainda como parte da *segunda categoria* desse mesmo tema, a maioria dos profissionais entrevistados (em torno de 60%) desse Bloco, em Guadalajara, afirma que os dois conceitos se assemelham – educação para a diversidade e escola inclusiva-, como ilustram suas falas:

Penso que é mais ou menos o mesmo. Trata-se de dar as mesmas oportunidades a todos e de dar reforço positivo aos que mais necessitam (G3D).

Para mim esse conceito é igual à diversidade que se resume no direito de todas as crianças, independentemente do *déficit* que apresente, têm direito à educação junto com os demais (G4D).

Eu acho que é o mesmo, o próprio nome já diz, incluir alguém em algum lugar, no caso, é incluir no centro, na sala de aula, isto significa, participar das atividades e sentir-se integrado ao grupo (G1CE).

Outros participantes (cerca de 22%) evidenciam o caráter compreensivo da escola inclusiva e as diferentes formas de “inclusividade” do aluno com necessidades educativas especiais nas atividades escolares, bem como a defesa do atendimento desse alunado em sua própria sala. Na fala desses diretores, é possível perceber o posicionamento daqueles profissionais que são a favor e contra os princípios da inclusão:

Em geral, é um conceito de uma escola mais compreensiva, que estejam todos juntos. Algumas pessoas defendem a inclusividade dos alunos em 100% das atividades em sala de aula, outros defendem que se possa tirar o aluno da sala em alguns momentos [...] (G1D).

É a atenção dada às crianças que possuem necessidades educativas especiais dentro de sua própria classe, voltada para o atendimento de suas necessidades. Temos pessoas que são a favor a esse modelo de escola que atende os alunos com necessidades educativas especiais em suas salas de aula permitindo um trabalho de múltiplas possibilidades. Os que são contra defendem que o atendimento das crianças com necessidade educativa especial deve ser feito fora da escola (G2D).

A definição de escola inclusiva como recurso de atendimento diferenciado às dificuldades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais dentro da sala de aula, bem como a aceitação de que a escola pública só pode ser inclusiva são ideias defendidas por alguns profissionais entrevistados (aproximadamente 18%), a minoria, portanto:

A escola inclusiva é aquela que parte de um recurso extraordinário, ou seja, se conta com mais professores dentro da sala de aula para apoiar às crianças que apresentam dificuldades para aprender (G6D).

Estamos tão acostumados com a escola inclusiva que já não vemos possibilidade que ela seja de outra maneira. A escola de hoje só pode ser inclusiva, não pode ser diferente. As escolas privadas sim podem ser da maneira como a entendem, mas a escola pública não. Penso que cada vez mais a escola trabalha para ser inclusiva (G5D).

Ao conceituar o que entendem por escola inclusiva, os profissionais entrevistados desse Bloco afirmam que se trata de uma escola para atender à diversidade dos alunos em sala de aula, integrando todos sem distinção, dispondo de recursos e apoios específicos para aqueles que mais necessitam.

Em meio a essa discussão, acrescenta-se o pensamento de López Melero (2007), que defende a educação inclusiva para as crianças que apresentam alguma deficiência como um direito que necessita ser universalizado e não apenas legalizado; portanto, é um processo para aprender a viver com as diferenças das pessoas. Segundo o autor, trata-se de um processo de humanização, que supõe participação e convivência. Dessa forma, escola inclusiva significa ter disposição ou não para operacionalizar as mudanças das práticas pedagógicas para que sejam menos segregadoras e mais humanizadas.

Nessa perspectiva, a concepção de escola inclusiva passa pela compreensão do que deve ser a escola em si para todas as crianças. Um espaço não só de apropriação de conhecimento, como também de aprender a descobrir tais conhecimentos de forma compartilhada com os pares, e nesse movimento adquirir novos valores como a solidariedade, o respeito, a ética, a justiça, a dignidade, entre outros, como propala López Melero (2007).

Uma diferença que merece ser destacada quanto à categoria *concepções de educação para a diversidade e escola inclusiva* é que os profissionais entrevistados em Maringá declaram entender educação para a diversidade uma educação voltada para atender às diferenças em geral e a escola inclusiva é a escola regular que atende às crianças que apresentam alguma deficiência. Para os profissionais entrevistados, em Guadalajara, os dois conceitos são compreendidos como sinônimos.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Mudanças na escola	Qualidade na educação

Com relação à *terceira categoria* do primeiro tema, identificada como *mudanças na escola*, as profissionais entrevistadas, desse Bloco, em Maringá, em sua maioria (em torno de 82%), relatam que observam em suas escolas uma transformação na maneira de pensar dos profissionais da comunidade escolar em relação ao atendimento da criança com deficiência na escola regular. Algo que se

apresentava assustador e impactante, no início, está sendo amenizado e até certo ponto dissolvido a partir do conhecimento e da prática cotidiana, à medida que o espírito colaborativo contagia os envolvidos no processo:

Confesso para você que no começo fiquei assustada, tive resistência achando que atender a criança com deficiência iria dificultar nosso trabalho. Com a prática do dia a dia e com os cursos que fomos fazendo fui percebendo que é possível e que a inclusão é necessária para todos aprenderem na escola o que antes não se aprendia em lugar algum [,,,] (M11D).

Vejo uma abertura maior ao receber as crianças. Os professores já estão aceitando receber as crianças diferentes. Na verdade, eu não gosto do termo inclusão, acho que a escola é para todos. Já trabalhei com sete crianças com deficiência quando atuava nas séries iniciais do ensino regular, foi impactante, eu não sabia o que era isso, mas aceitei o desafio e trabalhei bem (M8S).

Outro aspecto observado nas falas de alguns profissionais entrevistados (cerca de 18%) nesse Bloco refere-se à ideia de que a própria inclusão é uma mudança, fruto de lutas que a própria classe dos profissionais da educação vem travando para tornar a escola democrática. Não é só a luta da pessoa com deficiência, mas também de outras minorias excluídas, como o carente, o negro e outros. acrescentam que há mudanças com relação à família, à disciplina, ao conteúdo, ao descaso das autoridades, à educação dos jovens, pois não há respaldo, os professores não conseguem dar aula, não há mais limites, tudo é permitido, os direitos ficaram maiores que os deveres. Nesse mesmo sentido, as profissionais entrevistadas também assinalam que as mudanças ocorridas na escola não foram para melhorar a educação; o aluno ganhou direitos e o professor não está sendo ouvido:

Percebe-se mudanças, mas nem por isso melhorou a educação, foi dado muito crédito ao direito do aluno e não se ouve mais a voz do professor (M3O).

As palavras dessa orientadora entrevistadas levam a refletir que o aparecimento da ideia de inclusão da criança com algum tipo de deficiência no ensino regular nasce em um momento em que a sociedade passa por transformações significativas, e principalmente em um momento em que os direitos do homem e da criança se solidificam e são avalizados por organismos internacionais que incitam os governos dos países a regularizá-los na forma da

legislação. Nesse sentido, o professor também reclama seus direitos de ser ouvido.

Quanto à *terceira categoria* do primeiro tema, à *qualidade na educação*, é possível verificar que os profissionais entrevistados desse Bloco, em Guadalajara, argumentam, em sua maioria (em torno de 66%), que a melhora nas condições orçamentárias, os recursos humanos mais bem formados em suas especialidades, os materiais para as escolas e os salários dos professores refletem em qualidade para a educação, decorrente das políticas em atenção à educação para a diversidade:

As escolas de hoje têm mais dotações econômicas nos diversos setores, os salários dos professores têm melhorado consideravelmente. Principalmente, depois que se constituíram as Comunidades Autônomas, em nosso caso, Castilla La Mancha, o que se traduz em melhoria para o ensino, por que temos mais professores e mais pessoal especializado e a presença do Orientador em cada uma das escolas foi uma grande conquista (G3D).

Os princípios da escola inclusiva que ensina para a diversidade sob a defesa de educação de qualidade também são defendidas pelos profissionais entrevistados:

O pouco que você está conosco já pode perceber que nos esforçamos para atender a diversidade do nosso alunado com os recursos de que necessitam, em nome da qualidade do ensino (G5D).

Os demais profissionais entrevistados (cerca de 16%) desse Bloco destacam o esforço da escola pública para responder adequadamente à diversidade dos alunos que compõem o universo escolar, evidenciando a necessidade de reorganização e replanificação das ações dos diferentes profissionais que atendem às crianças, evidenciando também o aspecto da qualidade de ensino ofertado na Espanha, sem nenhuma discriminação à origem dos cidadãos:

Penso que a escola pública faz um esforço para dar uma resposta adequada a esse alunado tão diversificado. [...] Venha de onde vier o aluno tem educação de qualidade e recursos para atender as suas necessidades educativas em nosso país, [...] (G5D).

A melhoria da escola, quanto a recursos materiais e físicos, organização dos professores, implementação de serviços especializados são mudanças que ocorreram na escola com vistas à qualidade de ensino a partir da presença da

criança com deficiência em sala de aula. Outra ideia defendida pelos profissionais entrevistados (cerca de 18%) nesse Bloco, para manter a qualidade de ensino com a presença do aluno que apresenta necessidades educativas especiais, foi a mudança na maneira de atuar dos professores, inclusive que se tornassem mais flexíveis, conforme ilustram as seguintes palavras:

[...] Foi necessário aprender a ser mais flexíveis com relação aos horários dos atendimentos específicos em que a criança precisa sair da sala ou que o profissional entre em sala para acompanhá-lo (G10).

A preocupação com a melhora da qualidade da educação é um tema que vem reforçando os debates dos especialistas espanhóis, de forma que a temática está contemplada nas diferentes legislações desde 1990. Inclusive a atual Lei Orgânica de Educação (LOE), de 2006, apresenta o assunto num título próprio. Tiana Ferrer (2004) postula que a qualidade da educação deve ser entendida como o resultado da ação de vários fatores que a determinam. Por isso, intensifica a atenção em aspectos como concepção e desenvolvimento do currículo; formação de professores; avaliação e credenciamento; gestão e direção dos centros educativos, na convicção de que atuar sobre eles supõe promover efetivamente a melhoria da qualidade.

Ao final da análise dessas duas categorias, pode-se propalar que, em Maringá, as profissionais entrevistadas evidenciam que as *mudanças na escola* iniciam pela mudança na maneira de as pessoas se comportarem diante do problema; antes era de impacto e, hoje, as pessoas já estão se acostumando e colaborando mais. Em Guadalajara, a categoria *qualidade na educação* é destacada pela melhoria dos recursos humanos e materiais, formação de pessoal especializado, valorização da carreira e também mudança na maneira de agir dos profissionais exigindo mais flexibilidade.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Dificuldades operacionais	Dificuldades operacionais

Na *quarta categoria* do primeiro tema, identificada também como *dificuldades operacionais*, em Maringá, pode-se observar que a totalidade dos participantes alega que no Projeto Político Pedagógico dos centros estão contemplados os princípios de educação para a diversidade e escola inclusiva, porém, na prática, isso é muito difícil de se implantar. Dentre os fatores evidenciados, salientam-se: a

falta de estrutura física (rampas, corrimãos, banheiros adaptados, salas de aula amplas e portas largas para os cadeirantes), falta de recursos humanos especializados, falta de professor auxiliar em sala de aula e falta de recursos materiais e metodológicos. Outra dificuldade apontada pelos profissionais entrevistados refere-se à morosidade de os pais perceberem os problemas de seus filhos, principalmente na Educação Infantil, demorando para tomarem as providências necessárias para os devidos encaminhamentos do caso.

A lentidão do processo de avaliação diagnóstica dessas crianças também é outro aspecto evidenciado, uma vez que os profissionais da área da saúde atendem por agendamento. Por outro lado, a Secretaria de Educação possui poucos profissionais que realizam as avaliações psicopedagógicas¹³¹, tornando difícil acolher a demanda a cada ano que se inicia. Esses entraves de ordem técnica e burocrática acarretam atrasos na definição da linha de atuação dos professores no atendimento à criança em sala de aula, afirmam alguns participantes da pesquisa.

[...] O processo de esclarecimento do caso e diagnóstico é muito lento e moroso. Por um lado, a família demora muito a tomar consciência da situação e por outro, os profissionais da educação e da saúde, também demoram em diagnosticar (M7D).

Neste sentido, as profissionais entrevistadas alegam dificuldades para as escolas contar com mais apoio e orientação pedagógica da Seduc. Muitas professoras se cansam de esperar e buscam, por conta própria, estudar e fazer leituras complementares, mas nem todos têm esse interesse. O que reivindicam é mais agilidade nas soluções administrativas, de modo geral, as liberações de professor auxiliar são muito demoradas, prejudicam o andamento do trabalho escolar, a situação da família e também a criança.

Para essa mesma categoria, as profissionais entrevistadas declaram que os professores, em geral, ainda encontram muita dificuldade para trabalhar com essas crianças, além de preconceitos e resistências. Posicionam-se de forma mais crítica em relação às mudanças ocorridas para incluir a criança com deficiência na

¹³¹ As avaliações psicopedagógicas das crianças matriculadas na rede municipal de Maringá que apresentam deficiências são realizadas por profissionais da Seduc, uma psicóloga e uma pedagoga, qualificadas para essa finalidade.

escola regular e a falta de condições necessárias que dificultam o andamento do processo.

Diante do exposto nessa categoria, em que são apresentadas as dificuldades e as queixas dos membros das equipes técnico-administrativas das escolas visitadas, é possível constatar a dimensão atribuída ao tema. Falam das dificuldades de implantação do processo de educação para a diversidade e escola inclusiva, mesmo admitindo que seus princípios estejam contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola. A formação de professores, a falta de recursos específicos, a morosidade na avaliação diagnóstica, a resistência dos pais e dos professores, bem como a dificuldade dos professores lidarem com essas crianças em sala de aula também são evidenciados. Contudo, o que mais chama a atenção é que as pessoas entrevistadas arrolam inclusive, a falta de concentração do aluno na lista de dificuldades.

Nesse contexto, é oportuno voltar a algumas das questões elaboradas inicialmente para a realização desta pesquisa, em que se indaga: As instituições de Educação Infantil dos campos investigados trabalham com o conceito de ensino para a diversidade? A ideia de educação para todos, tão difundida pelos órgãos oficiais, já se encontra incorporada pelos profissionais da Educação Infantil? O quadro de dificuldades apresentado resultante das falas dos participantes evidencia uma única resposta.

No que se refere à *quarta categoria* do primeiro tema, identificada como *dificuldades operacionais* os participantes da pesquisa, em Guadalajara, pelo menos a metade das pessoas entrevistadas aponta as dificuldades para obter os recursos necessários para atender às necessidades das crianças no quesito recursos humanos e materiais; reclamam que estes demoram muito a chegar, e quando chegam, juntamente com os serviços de atendimento à criança com deficiência, demandam esforços dos profissionais envolvidos em sua organização. Outra dificuldade apontada pelos profissionais entrevistados é a adequação das adaptações curriculares, como ilustra o relato a seguir:

[...] Uma dificuldade que encontramos aqui é a adequação das adaptações curriculares, organizar um plano de trabalho que contemple as necessidades individuais dos alunos e não prejudicar o grupo (G2CE).

As questões das mudanças nas relações da família com a escola estão trazendo, por consequência, uma sobrecarga de funções para o professor, que se ocupa de outras tarefas que não são as de sua especificidade, dificultando a operacionalização do trabalho educativo – a falta de disciplina dos alunos, hábitos e atitudes que antes eram competência da família corrigir – fica por conta da escola, são argumentações apresentadas pelos profissionais entrevistados como dificuldades na operacionalização do trabalho escolar.

Os relatos a seguir mostram que, em relação à diversidade, é possível realizar alguns progressos, porém no que toca à inclusão, as dificuldades são maiores, pela complexidade na organização dos horários dos diferentes profissionais, apontando também formas de contornar os problemas.

Vejo que no campo da diversidade sim, a escola tem se esforçado para o atendimento das diferenças que formam o conjunto de alunos, mas no que se refere à educação inclusiva, nos faltam recursos. [...] Temos um elevado número de alunos que apresentam problemas escolares, em diferentes dimensões, que são originários em decorrência das estruturas familiares (G2CE).

[...] Quanto à escola inclusiva a dificuldade refere-se em coordenar os horários de todos os profissionais que atuam com as crianças. Adotamos a seguinte medida aqui na escola, todas as crianças que apresentam necessidades educativas especiais permanentes, como autismo, crianças muito comprometidas, deficiências intelectual muito afetada, com redução dos conhecimentos são atendidos pelos professores especialistas fora da sala de aula. Dentro da sala são atendidos os alunos que apresentam transtornos de aprendizagem, dislexia, TDH, crianças de outras culturas (G6O).

Essa prática, conforme Canário (2006), mostra como a aplicação de apoios especiais às crianças “rotuladas” pelos diagnósticos pode produzir um efeito perverso a elas. A aplicação indiscriminada de “apoios” aos alunos já rotulados é outra forma de organizar o funcionamento da escola, mas não deixa de trazer consequências discriminatórias para os alunos. Essas ações acabam separando-os de seus grupos para receberem os apoios, e com isso, são discriminados.

Em resumo, esse item das dificuldades operacionais parece ser comum aos profissionais entrevistados nos dois contextos aqui analisados, com as devidas proporções, em que são elencadas mais dificuldades de a escola lidar com as questões da educação inclusiva e menos dificuldades com os problemas da diversidade. Em Maringá, as profissionais entrevistadas evidenciam dificuldades que envolvem desde as estruturas físicas das escolas, disponibilidade de recursos

humanos e materiais, má formação dos profissionais, morosidade de avaliação diagnóstica, falta de apoio técnico dos órgãos oficiais e até resistência dos profissionais. Na Espanha, as dificuldades são apontadas no sentido de que os recursos humanos demoram a chegar para atender no início aos alunos, dificuldades para organizar os recursos humanos e materiais de forma eficiente, dificuldades na elaboração das adequações curriculares ou PTI e sobrecarga dos professores.

6.1.2 Tema 2 – Organização da Escola para Viabilizar o Processo de Inclusão

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão (5, 6, 7)	Funcionamento e estrutura da escola	Funcionamento e estrutura da escola
	Atendimento especializado	Atendimento especializado
	Sistema de matrículas	Sistemática de admissão
	Impactos e resistências	Experiência com a integração

Como é possível observar, o tema dois reporta-se à organização da escola tendo em vista a permanência da criança com deficiência, e foram compostas quatro categorias na Espanha e quatro no Brasil, as quais passam a ser analisadas.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão (5, 6, 7)	Funcionamento e estrutura da escola	Funcionamento e estrutura da escola

Na cidade de Maringá, a maioria das profissionais entrevistadas (cerca de 85%) desse Bloco afirma que para organizar a escola com vistas a viabilizar o processo de inclusão das crianças com deficiência, há que se considerar diferentes implicações, desde as adequações do espaço físico, aceitação do aluno com problema por parte da professora e dos companheiros, bem como o envolvimento de todos os profissionais para lidar com a criança que apresenta deficiência desde os funcionários até o diretor, todos necessitam formação para desenvolver esse trabalho, conforme um dos relatos:

[...] há implicações de todas as ordens, espaço físico adequado é um ponto. [...] Dentro da sala de aula também há problemas de aceitação pelas outras crianças. Ainda vejo, resistência de alguns professores, embora o olhar desses profissionais vêm melhorando

muito, antes era pior [...] envolvimento e formação de todos envolvidos no processo (M5S).

Quanto à rotina de funcionamento da escola, as profissionais entrevistadas afirmam que houve alteração por se ocuparem com mais reuniões e orientações, principalmente aos pais, sobre problemas em geral, horários de saída e de chegada, adaptação da criança à rotina da escola e outros acompanhamentos.

Por outro lado, contrariando a afirmação anterior, algumas pessoas entrevistadas (em torno de 15%) alegam, também, não haver alteração no funcionamento da rotina escolar, pois a escola funciona dentro de sua rotina normal com relação aos seus horários, cronogramas e atividades, mesmo porque a escola recebe orientações gerais da Seduc que defende uma escola pública, gratuita e universal, fundamentando-se no princípio da democratização do acesso, na garantia de permanência e de qualidade de ensino para todas as crianças e jovens, independente de sua condição. Dessa forma, o processo de democratização da escola implica garantir a todos o direito de participar do processo de escolarização com tudo o de melhor que a escola possa oferecer. Por isso, essas profissionais alegam que não pode ter ocorrido nenhuma mudança na organização e funcionamento da escola com a presença da criança que apresenta deficiência, uma vez que propalam que a escola deve permanecer a mesma. Se houver mudanças, elas devem ocorrer dentro da sala de aula.

Ainda na *primeira categoria* do segundo tema, identificada como *funcionamento e estrutura da escola*, a maioria (cerca de 66%) dos participantes dos grupos que compõem esse Bloco, em Guadalajara, informa que há implicações, na organização, no funcionamento e na estrutura da escola considerando a permanência do aluno com necessidades educativas especiais no que se refere à distribuição de pessoal, organização dos horários, à adaptação curricular, falta de pessoal especializado, reformas na estrutura física das escolas:

Há muitas implicações, por exemplo, a organização dos horários dos diferentes profissionais para atender a todos os alunos, exige muita coordenação muita organização, muitas reuniões e muitas discussões. Vejo que as implicações estão relacionadas com o aumento de trabalho dentro da escola. Não obstante, as escolas estão sendo dotadas de pessoal especializado e equipes de apoio para atender diretamente as necessidades de cada criança (G2D).

[...] Vejo implicações, no que toca às reformas e adequações na estrutura física da escola enquanto construção de rampas, adequações arquitetônicas que não são de nossa competência. No

plano educativo, vejo que as implicações são de ordem de organização, ou seja, a reuniões com os professores de ciclo para informar das necessidades dessa criança, acompanhamento do caso pela equipe diretiva e provimento dos recursos humanos e materiais (G5D).

Nessa perspectiva, os demais profissionais entrevistados (cerca de 34%) pontuam que ocorreram mudanças na organização e funcionamento da escola, no sentido do atendimento das necessidades da criança que apresenta problemas, no que tange às questões de dentro de sua sala de aula e também no sentido de buscar, junto a outras instituições especializadas, o recurso e o apoio de que necessitam. Seus relatos confirmam suas afirmações:

As mudanças a que nos empenhamos e nos propusemos foram no sentido de proporcionar e organizar horas do trabalho de apoio necessário a cada caso, em sala de aula e na escola. Buscar junto a outras instituições os recursos dos quais nós não dispomos. No caso de nosso aluno com deficiência visual tivemos que buscar os serviços e orientações da ONCE, no caso das crianças autistas, buscamos orientações no Centro Base, e assim com as demais instituições. Tivemos o caso de uma criança que veio da Índia e os pais não sabiam a idade da criança, foi necessário acionar o sistema de saúde para fazer um exame de idade óssea para termos uma noção aproximada de sua idade e matriculá-la em um grupo que melhor favorecesse sua aprendizagem. Procuramos ainda, adaptar os materiais curriculares (G5D).

Nessa mesma categoria desse tema aparece a ideia da alteração da rotina do funcionamento da escola. Para essa questão, as pessoas entrevistadas, em Guadalajara, afirmam, em sua maioria (cerca de 77%), que a rotina da escola continua a mesma, com a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais, por serem atividades que fazem parte da dinâmica da escola. Já algumas pessoas entrevistadas (em torno de 23%) afirmam que há alteração na rotina da escola devido ao aumento de reuniões com pais e outros profissionais.

Sou a encarregada de toda a organização de horários e do trabalho acadêmico. O que eu acho mais difícil é articular a falta de professores e dos alunos. Quando o professor vai para a sala o aluno não vem, quando o aluno vem o professor falta. Tenho que usar muito a cabeça e o coração para lidar com essa situação. Essa é a alteração na rotina (G5CE).

[...] vejo que é uma organização escolar mais complexa, no sentido de coordenar os diferentes profissionais, mas se pode fazer. Sou eu quem cuida dos horários, então, quando começo fazer e vejo que um determinado professor não pode entrar naquele momento da aula para não afetar o andamento da mesma, tenho que fazer e refazer

muitas vezes e exige muitas, muitas reuniões, muitas (infinitas) discussões, (risos) (G1CE).

Pelo exposto, é possível perceber semelhanças de pontos de vista das pessoas entrevistadas em Maringá e em Guadalajara quanto à forma de perceber a problemática acerca dessa categoria de *funcionamento e estrutura da escola*. Nos dois contextos, houve um número expressivo de pessoas que se manifestaram dizendo que há implicações na organização da escola tendo em vista a permanência da criança com deficiência, da mesma forma que existem pessoas que pronunciaram não verem mudanças nesse quesito, pois entendem que a escola está organizada, estruturada e funciona para atender a todos, indistintamente.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão (5, 6, 7)	Atendimento especializado	Atendimento especializado

A *segunda* categoria desse mesmo tema, identificada como *Atendimento Especializado* na escola regular, se constitui, em Maringá, uma unanimidade de pontos de vista das profissionais entrevistadas desse Bloco no tocante a reclamar a oferta de tais serviços com o fim de apoiar o trabalho pedagógico dos professores dessas crianças. Portanto, os participantes, na totalidade e literalmente, alegam que não há atendimento especializado nos Centros de Educação Infantil. O que normalmente acontece é que a criança frequenta um período na escola regular e no outro vai à escola especializada – APAE, ANPR, AMA, ANPACIN, AFIM¹³² – para receber o atendimento especializado de que necessita.

Outro elemento destacado pelas profissionais entrevistadas, em Maringá, é a situação de desamparo em que a escola e seus profissionais encontram-se ao se depararem com os problemas específicos das deficiências das crianças que chegam à escola, uma vez que estas não têm um órgão ou setor em que possam buscar essa ajuda específica, porque o auxílio da Secretaria de Educação está mais relacionado às orientações gerais do caso; a parte específica do atendimento da criança no dia a dia a escola tem que resolver:

¹³² Associação de Pais dos Excepcionais (APAE); Associação Norte-Paranaense de Reabilitação (ANPR); Associação Maringense de Autistas (AMA); Associação Norte Paranaense de Audio Comunicação Infantil (ANPACIN); Associação de Labio-Fissurados de Maringá (AFIM).

[...] Em termos de apoio a escola se sente muito desamparada. A Secretaria de Educação não dá esse tipo de apoio, só tivemos a avaliação, mas ainda assim tivemos que fazer boa parte dela. É preciso, um professor auxiliar também, nas salas que têm criança com deficiência (M6D).

As pessoas entrevistadas manifestam que ainda se sentem apreensivas quando uma criança com deficiência é matriculada em sua escola, pois isso representa agir mobilizando diferentes instâncias com o fim de dar as condições mínimas de atendimento:

Particularmente, fiquei apreensiva no começo, tanto que mobilizei a Secretaria para nos dar as mínimas condições de atendimento a ele, reivindicando mais uma professora para trabalhar com ele em sala de aula. [...] (M8D).

Outro aspecto abordado pelas profissionais é que nas reuniões se fala muito da temática, a escola também dispõe de material e o Projeto Político Pedagógico que dá suporte, mas tudo isso não é suficiente pelo fato de a formação dos profissionais da escola ser muito diferenciada, fator que interfere na capacidade de assimilação de novas práticas.

A gente faz o possível para atender tanto os alunos como aos professores. Oferecemos estudos por meio de reuniões de grupos e estudos individuais quando se faz necessário, porém isto não é suficiente (M10S).

A escola inteira se mobilizou em função do ingresso dessa criança. Ninguém sabe lidar com a situação estamos à espera de orientação da Secretaria de Educação. Para a equipe o tempo não é o mesmo, enquanto que o espaço também não é adequado ao atendimento dessa criança. Por exemplo: nossa rampa desliza quando está chovendo, portanto, é inadequada (M3S).

Diante da realidade constatada, as palavras de uma das supervisoras entrevistadas ajudam na reflexão: ao contrário do que pregam os organismos internacionais sobre a atitude da escola em relação às crianças e suas diferenças,

o que está acontecendo é que o aluno tem que se adaptar à escola, quando na realidade deveria ser ao contrário, a escola se adaptar às necessidades do aluno. Acho que ainda estamos distantes dessa realidade (M4S).

Por outro lado, nessa mesma *categoria* do segundo tema, identificada como *Atendimento Especializado*, os profissionais entrevistados, em Guadalajara, são unânimes em afirmar que existe esse serviço na escola, o qual é realizado por meio do atendimento de especialistas:

Temos todos os recursos que necessitamos. Terapeuta da Audição e Linguagem ou (Logopedista), Pedagogia Terapêutica, Fisioterapeuta, Professor de Apoio, Auxiliar Técnico Educativo . O professor de apoio ajuda ao professor de sala (tutor) nos momentos que necessita, como por exemplo, ajudar a atender às crianças quando vão ao banheiro, ao refeitório, nos passeios. Quando as crianças chegam à escola aos três anos esse professor é muito requisitado para acompanhar a adaptação dos alunos que choram e estranham o novo ambiente. O profissional ATE trabalha com as crianças com necessidades educativas especiais ou não, aqueles que ainda não aprenderam os hábitos básicos, controle de esfíncteres, (PIS), deslocamentos, uso dos sanitários e uso de utensílios para comer no refeitório (G2CE).

Outros dois serviços ressaltados pelos profissionais entrevistados nesse Bloco, para o atendimento especializado às crianças com necessidades educativas especiais que se encontram inseridas nas classes de Educação Infantil, é o de orientação, e o serviço desenvolvido pelo professor Técnico em Serviços à Comunidade, como ilustra o seguinte relato,

A orientação é um serviço muito importante dentro da escola, pois a ela compete a avaliação e acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças do centro, sejam normais ou não. Temos ainda, uma vez por semana, nas quartas-feiras, uma professora Técnica em Serviço Social que se reúne com a equipe pedagógica da escola para discutir os encaminhamentos dos problemas no trato com as famílias, das crianças com necessidades especiais, ou não. No caso de crianças que precisam de prótese, de bolsas complementárias (Becas), de serviços mais especializados de saúde e paramédicos (mais fisioterapia, por exemplo). Essa profissional busca ajuda externa em outros órgãos do governo, informa aos pais e lhes ensina como proceder, ou montar o processo para o pedido. É uma ajuda complementar para a escola (G2CE).

Vale aqui ressaltar as diferenças pontuais apresentadas pelos profissionais entrevistados, no Bloco 1, em Maringá e em Guadalajara. Na primeira, as profissionais entrevistadas, por unanimidade, reclamam a ausência de atendimento especializado a essas crianças. Na segunda, a totalidade das falas revela que as escolas dispõem dos serviços especializados de que necessitam.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão (5, 6, 7)	Sistema de matrículas	Sistemática de admissão

No que se refere à *terceira categoria* do segundo tema, identificada como *Sistemas de matrículas*, a totalidade das profissionais entrevistadas desse grupo, em Maringá, informa que o sistema de matrículas nos Centros de Educação Infantil, no município, obedece a um critério estabelecido na Proposta Pedagógica

de cada instituição, com o aval da Secretaria de Educação. Pelo limite de vagas nesse nível de ensino, as escolas procuram contornar o problema, estabelecendo critérios pelas condições socioeconômicas e culturais das famílias. Esse critério dá prioridade de matrícula aos filhos dos pais que ganham até três salários mínimos mensais¹³³, de acordo com os documentos da Prefeitura Municipal de Maringá (MARINGÁ, 2008e; 2007; 2008), por isso as escolas trabalham com lista de espera. Apenas uma das escolas não segue esse critério, pela localização em que se encontra, a procura de vagas é compatível com o número de vagas existentes. Os alunos com deficiências são matriculados nos Centros de Educação Infantil, na maioria dos casos, sem nenhuma identificação de seus problemas.

Com relação à *terceira categoria* do segundo tema, identificada como *Sistemática de Admissão*, vale destacar a importante informação da totalidade dos participantes dessa pesquisa, em Guadalajara, quanto ao sistema bem articulado que existe entre a escola e o órgão responsável pela educação na cidade no que se refere à matrícula e aos recursos a serem viabilizados para que uma criança seja matriculada na escola e receba os atendimentos de que necessita, conforme ilustram as seguintes palavras:

Os recursos que as crianças necessitam são determinados pela *Delegación*¹³⁴ Quando uma criança é matriculada em nosso centro já se supõe que esteja diagnosticada, ou se não está a Orientadora da escola se encarrega de fazer a avaliação psicopedagógica e encaminhar para a Secretaria de Educação, "*Delegación*" para que sejam viabilizados os apoios de que a criança necessita. Ao matricular um aluno com necessidades educativas especiais essa vaga é contada duas vezes, pode-se diminuir o número de alunos na sala. Contudo, nem sempre é possível fazer essa redução (G4D).

Pode-se salientar a importância da articulação nessa sistemática como uma das formas de garantir ao aluno os apoios e recursos de que irá necessitar. Por outro lado, beneficia também o professor de sala, em seu planejamento das ações fundamentais ao atendimento das necessidades da criança.

Nessa perspectiva, os participantes evidenciam que, além do sistema articulado entre a escola e os órgãos oficiais para o provimento dos recursos necessários para atender às necessidades das crianças, há também vagas para

¹³³ Ver a relação das escolas que seguem esse critério de matrícula na Tabela 4 deste trabalho, na página 194.

¹³⁴ É o órgão correspondente à Secretaria de Educação no Brasil.

todas as crianças. O Plano de Atenção à Diversidade, que consta no Projeto Educativo dos Centros garante a mobilização da equipe em busca dos recursos necessários, como ilustram os depoimentos a seguir:

Atendemos a todas as crianças que buscam uma vaga para estudar, não é colocado nenhum critério para a criança ser matriculada nesta escola (G2D).

Como é possível perceber, as diferenças nesses aspectos são evidentes. Em Maringá, não há vagas para todas as crianças, fazendo-se necessário instituir um critério. Em Guadalajara, as escolas atendem a todas as crianças, e aquelas que apresentam problemas já chegam à escola com diagnóstico feito no Centro Base.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão (5, 6, 7)	Impactos e resistências	Experiência com a integração

Em relação à *quarta categoria* do segundo tema, identificada como *impactos e resistências*, a maioria das profissionais entrevistadas (cerca de 85%) desse Bloco, em Maringá, declara que a chegada da criança que apresenta deficiência na escola regular ainda causa impacto e resistência por parte dos profissionais da instituição.

[...] Nem passou pela minha cabeça que teria problemas de resistências entre as professoras da escola e foi justamente com elas que tive os maiores problemas. A começar que ninguém queria assumir esta sala. Foi necessário dobrar período para uma professora de fora, porque aqui ninguém queria assumir esta sala. [...] (M10D).

Nas reuniões em que dirijo, aqui na escola, seja de pais ou de professores, sinto muitas resistências, sobre esse assunto. Algumas são veladas outras são abertas, mas cada um tem que se posicionar conforme acredita. Vejo que as professoras estão começando a mudar a postura em relação a essas crianças, inclusive, também o tom da conversa (M2D).

Aparece também nas entrevistas das profissionais a análise de que no primeiro momento há professoras de sala que, ao receberem um aluno com deficiência, ficam apreensivas, acham que não vão dar conta de ensiná-lo, no entanto, com o passar do tempo, ao se conquistar a confiança de um e de outro, as coisas mudam.

Neste sentido, outras profissionais entrevistadas (cerca de 13%) consideram que a proposição de acabar com as escolas especiais é utopia, elas têm a sua função. Por mais que a escola regular tente fazer um trabalho inclusivo, não tem

conhecimento da especificidade de cada deficiência, por isso as escolas especiais são tão importantes.

No que se refere à *quarta categoria* do segundo tema, identificada como *experiência com a integração*, vale destacar que a totalidade dos profissionais dos grupos entrevistados, em Guadalajara, são enfáticos em afirmar que as escolas, em todo o país, já possuem longa experiência com o processo da integração da criança com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, hoje denominado processo de inclusão:

Essa questão da escola inclusiva aqui, na Espanha, é muito assumida por todos os professores. Não a vemos como um problema e sim como um nível a mais de adaptação das crianças. No entanto, aqui nesta escola, o problema está com os pais das outras crianças. Eles sim são resistentes, achando que o professor dedica muito mais tempo com essas crianças sobrando pouco para os demais que são maioria. Quanto aos alunos eles aceitam bem (G4D).

Com relação à resistência dos professores no início do processo, os profissionais entrevistados revelam que a inclusão é um processo que está determinado por lei e que as resistências dos professores, no passado, marcaram uma fase de transição de um para outro sistema e que hoje as coisas já estão se normalizando, como é possível constatar na manifestação a seguir,

Isto está determinado por lei. Dos anos de 1992 a 1996 que foram os anos que marcaram maior transição, foi muito difícil trabalhar. Os professores foram resistentes e não queriam aceitar essa nova situação. Com o passar do tempo tudo foi se acomodando. Pessoalmente, vejo que para esses alunos esse processo traz muitos benefícios, por outro lado, eu acho que é uma forma valiosa de se gerar uma base para uma sociedade mais integradora do que esta em que vivemos (G3CE).

Essas ponderações confirmam o pensamento de González Fontao (2004) quando informa que a integração escolar, na Espanha, se iniciou a partir do Real Decreto 334/85, da Coordenação Geral da Educação Especial, embora muitas outras experiências já tivessem sido desenvolvidas no país. Segundo a autora, as legislações que se seguiram foram assumindo progressivamente a política educacional e curricular comum para todos os alunos. A proposta de currículo básico, também chamado de prescritivo, está regulamentada pela administração geral e também pelas Comunidades Autônomas e se define como obrigatória em todos os centros educacionais do país, porém as propostas que se apresentam possuem um caráter flexível, pois em cada instituição realizam-se as adaptações

em função da realidade educacional, social e ambiental, determinadas nos Projetos Educativos de cada centro.

Isto posto, vale destacar que, embora as falas dos participantes de Guadalajara reforcem a experiência que os profissionais possuem com o processo da integração e inclusão, deixam evidente, também, que no início houve resistências que, aos poucos, foram superadas. Afirmam também que, atualmente, a resistência é dos pais das outras crianças. Parece que o processo em si implica na vivência dessas fases de transição. A realidade analisada nas falas dos participantes de Maringá revela esse momento do processo.

6.1.3 Tema 3 – Práticas Pedagógicas e Encaminhamentos Metodológicos

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação docente e encaminhamentos metodológicos (8, 9, 10, 11)	Adaptação da criança	Adaptação da criança
	Práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas

No tema três, que se refere às ações docentes e encaminhamentos metodológicos, foram compostas duas categorias, decorrentes da análise dos conteúdos das falas dos participantes desta pesquisa, nos dois contextos, as quais passam a ser comentadas a seguir.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação docente e encaminhamentos metodológicos (8, 9, 10, 11)	Adaptação da criança	Adaptação da criança

Essa categoria, *adaptação da criança* com deficiência na escola, do tema três é analisada pela metade das profissionais entrevistadas, em Maringá, como algo perfeitamente normal. Essas crianças são tratadas como as demais e se adaptam bem em sala de aula, só necessitam de orientações específicas para atender às necessidades individuais, e quando precisam de limites, isto também tem que ser feito por estarem frequentando um espaço que tem o compromisso com a educação.

A outra metade das profissionais vê essa participação como positiva e como sinal de avanço à proporção que as crianças aprendem com as outras, interagindo nas situações de sala de aula, de brincadeiras e de jogos. Nesse sentido, a fala a seguir ilustra esse pensamento:

Vejo como um grande avanço na vida da criança, pois a criança tem a oportunidade de interagir com outras da mesma idade. Para os colegas também é motivo de aprender pela interação, pois eles não têm preconceitos, aí que vemos a graça da criança, pois ela não deixa de pegar não deixa de abraçar, aí vemos o trabalho com a diversidade, todos nós crescemos. Foi possível ver que uma limitação não impede uma criança de aprender. Os profissionais que atendem a criança também crescem com a presença dela na escola, (M6D).

Essas profissionais entrevistadas alegam que, no início, as dificuldades são maiores por parte de alguns professores. Há professor que possui mais dificuldades em lidar com essas crianças, porém com o decorrer do tempo e do estabelecimento dos vínculos que vão se formando, condições que facilitam a superação dos obstáculos, todos na escola crescem. Segundo uma das supervisoras entrevistadas, a presença da criança com deficiência na sala de aula atualmente já não é mais um assunto tão desconhecido:

No começo a criança chorava muito, gritava não queria ficar em sala, agora ela está totalmente adaptada. Já conhece os amigos pelo tato e pela voz, já está se comunicando e se expressando pela fala, pois quando entrou na escola não falava. Agora é possível perceber que há entrosamento das crianças com ela (M11S).

Essas palavras remetem à tese defendida por Vygotski (1989) de que a formação das funções psíquicas superiores, no processo de desenvolvimento, tem sua origem no social. Para o autor, as leis que regem o desenvolvimento de todas as crianças são as mesmas. Complementa Vygotski (1989, p.58): “A cegueira é um fato psicológico, não é infortúnio. Esta se converte em incapacidade como fato social [...]. Decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com deficiência têm a base não só no núcleo biológico, e sim no social”.

Com relação à *primeira categoria* do terceiro tema, identificada como *adaptação da criança* em sala de aula regular, a maioria (em torno de 88%) das pessoas entrevistadas nesse Bloco, em Guadalajara, declara que as veem bem adaptadas, por virem à escola alegres e contentes e porque as relações, na Educação Infantil, são mais afetivas:

As crianças estão bem integradas nos seus grupos, elas gostam de vir para a escola e conviver com os amigos (G4CE).

Dessa forma, os profissionais entrevistados desse Bloco evidenciam que a adaptação da criança com necessidades educativas especiais em sala de aula

apresenta também caráter socializador como um princípio da educação inclusiva, enfatizando o quanto esse sistema de ensino permite aprender para viver em sociedade e educar para a vida:

Vejo que para o aluno com necessidades educativas especiais o importante dessa convivência é a socialização, ele precisa sentir-se integrado ao grupo. E para o grupo de alunos é importante essa convivência para que percebam a partir da escola as diferenças existentes na própria sociedade (G5D).

Complementam ainda com reflexões que salientam a relevância de o professor respeitar as necessidades de cada aluno, lembrando que as crianças que andam, correm, se comunicam de alguma forma devem estudar juntas, independentemente dos problemas que possuem para se desenvolverem compartilhando experiências umas com as outras:

Trabalhei em um centro especializado que atendiam crianças muito comprometidas em que havia apenas três crianças em cada sala. Crianças que não falavam, não andavam muitas delas com apenas movimentos de olhos. A estas sim defendo o atendimento em centros especializados, mas as crianças que andam, correm, se comunicam de alguma maneira têm que estudar junto com as demais para compartilhar experiências e avançarem cada vez mais, pois o convívio social dá identidade de grupo e referência pessoal (G1CE)

Por outro lado, outras profissionais (cerca de 12%) defendem que essa permanência, para ser integradora, dependerá do nível de desenvolvimento da criança:

Creio que depende muito do grau de comprometimento do aluno. Alguns mais comprometidos precisam de atendimento especializado fora da sala de aula, não dá para fazer treinamento de fala, trabalhar determinados conceitos que estejam defasados quando o professor de sala está trabalhando os conteúdos. Por isso defendo que esses alunos precisam dos dois momentos, dentro e fora da sala de aula, pois também sei que só se aprende a falar falando, a andar andando e com o grupo os desafios são constantes (G6O).

De modo geral, ao analisar essa categoria que trata da *adaptação da criança* em sala de aula, pode-se perceber que os profissionais entrevistados dos dois contextos apresentam semelhanças na maneira de situar a questão ao valorizarem a permanência e convivência da criança com deficiência em sala de aula regular com as demais.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos (8, 9, 10, 11)	Práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas

Na *segunda categoria* desse tema, identificada como *Práticas Pedagógicas*, em que se investiga a percepção das pessoas entrevistadas a respeito das ações docentes em sala de aula, percebe-se que em Maringá a metade das profissionais entrevistadas afirma que as crianças com deficiências necessitam de um atendimento diferenciado que deve constar na proposta pedagógica da escola, bem como se poderia ter uma proposta de aprofundamento dos estudos sobre deficiências com as professoras da escola e também com os pais. A inclusão das crianças com deficiências implica o trabalho pedagógico como um todo, o que não significa somente mudanças físicas, mas mudanças nas formas de trabalhar com a criança.

Acredito que sim, seria necessária uma proposta diferenciada porque a escola se fundamenta na sua proposta curricular. Já temos a proposta curricular infantil deveria ter uma proposta para a educação especial. M6D).

Penso que deveria sim. Por que é um todo não é só a mudança da estrutura física, mas teria que ter outras formas de trabalho (M4S).

Essas profissionais acreditam que a função da proposta pedagógica é a de nortear o trabalho, servindo para direcionar a ação pedagógica que se realiza. É o eixo norteador das ações educativas. É a forma de melhorar a condição de ensino dessas crianças. É um documento norteador para o trabalho, é a proposta pedagógica que aponta os caminhos para os professores. É uma maneira de diferenciar, individualizar o trabalho pedagógico em sala de aula e mesmo de garantir esse trabalho de acordo com as necessidades da criança. E por último, deve visar ao desenvolvimento do aluno, independente de sua deficiência, e fazer com que o processo de inclusão dê certo.

Ela serve para direcionar o trabalho pedagógico que se realiza. É o eixo norteador das ações educativas (M2S).

A função da proposta pedagógica é a de ser um documento norteador para o trabalho, é ela que aponta os caminhos para os professores (M6S).

A outra metade das profissionais entrevistadas defende que a escola já tem uma proposta pedagógica que deve ser aplicada a todas as crianças.

Argumentam que não há necessidade de proposta diferenciada, uma vez que o trabalho pedagógico comprometido já contempla o atendimento das necessidades de cada um. Enfatizam que não deve haver proposta pedagógica diferenciada, porque a escola deve se adequar às necessidades da criança, e que se assim fosse, a escola teria que ter uma proposta diferenciada para cada criança, partindo do pressuposto de que cada criança tem suas necessidades. Afirmam ainda que não deveria ser diferenciada, mas que teria que ter mais apoio pedagógico para poder dar atendimento individualizado e material adequado para trabalhar com as necessidades da criança.

[...] se fizermos algo muito diferente já não podemos mais chamar de inclusão. Mas sinto que é preciso ter algo que atenda as necessidades específicas deles, para não ficarem excluídos dentro de uma classe que se diz inclusiva (M5S).

Quanto à *segunda categoria* desse tema, identificada como *Práticas Pedagógicas* em sala de aula, que diz respeito à proposta pedagógica voltada ao atendimento às necessidades da criança com necessidades educativas que frequenta a classe regular, a totalidade dos profissionais entrevistados em Guadalajara defende que já existe uma proposta pedagógica específica e individualizada, mas não diferenciada, que pode ser elaborada para qualquer criança que apresenta problemas na aprendizagem, por determinação da legislação e que todas as escolas seguem, as Adaptações Curriculares ou Adequações Curriculares ou os Planos de Trabalho Individual (PTI).

Já temos por determinação da lei. São os Programas de Trabalho Individualizados (PTI), isto é para qualquer criança e para os alunos com necessidades educativas especiais são feitas as adaptações curriculares (G3D).

Pela legislação atual nós temos os Programas de Trabalho Individualizado (PTI) (G5D).

A função dessa proposta pedagógica individualizada para as crianças com necessidades educativas especiais é evidenciada pelos participantes entrevistados como um meio pelo qual se procura fazer com que o aluno alcance o máximo rendimento a partir do trabalho realizado em sala de aula para todos os alunos, pelo atendimento das necessidades de cada um no plano individual, como se pode comprovar no relato:

A proposta pedagógica individualizada para atender as necessidades dos alunos nós já temos e faz tempo que trabalhamos assim. Ela é elaborada em conjunto com os professores dos alunos, a orientadora da escola e os terapeutas que acompanham a criança. Temos um horário num dia da semana (terça-feira) em que reunimos os profissionais que trabalham com a criança e aí elaboramos os planos, materiais, fazemos planejamentos, chamamos de reunião pedagógica. Também realizamos reuniões semanais com os pais (G2O).

As palavras de um dos participantes reforçam a ideia de uma proposta adaptada do currículo comum, mas também ressaltam o que o governo espanhol tem feito para a implementação de propostas que respondam às necessidades das crianças:

Supõe-se que a escola já a tenha. Há um Decreto do governo que estabelece o currículo mínimo para os alunos com necessidades educativas especiais, que são as adaptações curriculares.[...] (G3CE).

Nesses termos, é possível perceber a diferença de opiniões sobre o tema entre as profissionais entrevistadas em Maringá, o grupo que argumenta defende a necessidade de uma proposta diferenciada para trabalhar em sala com essas crianças e o grupo que se opõe a essa ideia, alegando que o trabalho pedagógico comprometido deve partir da proposta pedagógica delineada pela própria escola. Em Guadalajara, a discussão é mais simples, pois a legislação do país estabelece outros mecanismos de proposta pedagógica diferenciada para atender a criança com necessidades educativas especiais a partir do currículo comum e geral para todos os alunos.

6.1.4 Tema 4 – Ação Mediadora dos Profissionais Frente a Situações de Aprendizagem da Criança com Deficiência

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência (12, 13)	Atuação docente/condições necessárias para o trabalho	Atuação docente/condições necessárias para o trabalho
	Formação do professor	Formação do professor

Com relação ao tema quatro, que se reporta à ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiências, foram compostas duas categorias, decorrentes da análise dos conteúdos das falas

dos participantes desta pesquisa, nos contextos espanhol e brasileiro, as quais passam a ser arroladas a seguir.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência (12, 13)	Atuação docente/condições necessárias para o trabalho	Atuação docente/condições necessárias para o trabalho

Em Maringá, os profissionais entrevistados abordam sobre a categoria *atuação docente e as condições necessárias* para que ocorra ensino e aprendizagem em uma sala em que há aluno com deficiência sob diferentes enfoques. Aproximadamente metade das profissionais entrevistadas analisam o trabalho do professor em sala de aula como normal, afirmando que esses profissionais se empenham e se esforçam para realizar um trabalho de qualidade, tentam fazer com que os alunos participem de todas as atividades propostas de forma coletiva e individual; procuram seguir as orientações da Seduc e o planejamento da escola.

Nesse sentido, profissionais entrevistadas postulam que o trabalho das professoras de sala é muito bom. Na percepção dessas profissionais, as professoras de sala procuram inserir o aluno na turma e nas atividades. Pelo fato de a socialização ser uma questão fundamental na sala, as professoras têm conseguido alcançar esse objetivo. Aseveram que não fazem diferenças no tratamento dessas crianças em sala de aula, e que estão sempre atentas na cobrança da aprendizagem. No início, as professoras reclamam que a criança com necessidades especiais não avança, que não tem independência, que é desorganizada, depois percebem seus avanços. Nessa perspectiva, embora essa seja uma fala particularizada, que não reflete o pensamento da maioria, o depoimento descrito a seguir, de uma supervisora, é um alento:

Essa professora é ótima. Ela se preocupa com tudo, prepara atividade diferenciada para criança se ela vê que precisa. Ela está sempre pesquisando, procurando saber a melhor maneira de ensinar. É muito organizada e sabe o que cada um de seus alunos necessita. Ela ensina para que a criança tenha independência e saiba se virar sozinha sem depender dos outros. Ela oportuniza a participação da criança nas atividades da sala nos diferentes conteúdos. É uma professora comprometida com o que faz e se preocupa com seus alunos (M11S).

Convém enfatizar que o papel do professor, na concepção defendida por Vygotski e seus colaboradores, é o de mediador entre o aluno e o conhecimento,

oportunizando a aproximação de ambos. Deixa de ser o agente de informação e formação, uma vez que as interações sociais estabelecidas entre as crianças também possuem um papel relevante na promoção de avanços no desenvolvimento de cada um. Portanto, sua atuação deve intervir na área de desenvolvimento proximal ou potencial da criança e não alimentar apenas o nível de desenvolvimento real. A criança na escola, sob a mediação do professor, deve ser desafiada a aprender.

Contudo, a outra metade das profissionais entrevistadas analisa a mesma situação com outro olhar, julga o trabalho um tanto difícil. A presença da criança com deficiência dificulta a execução do planejamento e o andamento das atividades, e nem sempre é possível atendê-las individualmente, segundo as palavras dessas supervisoras:

É uma situação muito difícil e complicada, pois a professora não consegue desenvolver os conteúdos como havia planejado e isso gera insatisfação e frustração, pois atualmente sua função tem se reduzido ao cuidado da criança. Na opinião de outra supervisora as professoras reclamam bastante (M3S).

[...] tivemos professores que chegaram a ficar doentes. Tiveram que buscar ajuda profissional, pela ansiedade em que viviam e pela frustração de achar que não conseguiam ensinar essas crianças por que tinham dó das crianças. Felizmente, essa situação tem mudado [...] (M5S).

Ainda na análise da categoria de *atuação docente* sob o enfoque das *condições necessárias* para que haja ensino e aprendizagem em uma sala de aula que tem criança com deficiência, também há diferentes pontos de vista. Para essa questão, a maioria (em torno de 65%) das pessoas entrevistadas desse Bloco, em Maringá, defende que a condição necessária é o professor capacitado para o trabalho, mas como nem sempre estão qualificados, acabam tendo a prática como oportunidade de aprendizagem. As demais profissionais (cerca de 22%) apontam que o trabalho docente em sala precisa melhorar, pedagógica e afetivamente. Além dos recursos materiais, necessitam de apoio e orientação de um profissional especializado, a quem fosse possível recorrer quando necessário. Tanto diretor, gestor, supervisor, funcionários, como professor deveriam receber essas orientações, uma vez que o aluno é da escola e todos precisam se comprometer com sua educação, não só a professora de sala, inclusive os pais e funcionários em geral.

Outra situação bem distinta observada nas falas de algumas profissionais (em torno de 13%) é a percepção de que estas relacionam condições necessárias com mudança de postura dos profissionais, porque afirmam que, se os professores acreditarem na capacidade de aprendizagem de seus alunos, farão o possível para diversificar as atividades, adaptando-as às necessidades das crianças. Acrescentam que só a formação não garante o trabalho pedagógico, mas que é preciso ter compromisso profissional, como esclarece essa fala:

A primeira coisa, eu acho que é o compromisso do professor. Não adianta ter formação específica e preparo se o profissional não tem comprometimento com o que faz, o trabalho não acontece. Em segundo lugar, o número reduzido de alunos nas salas que tem crianças com deficiências. Em terceiro, apoio e a ajuda da equipe para a realização de um trabalho integrado e conjunto. Por último, de aquisição de material e recursos específicos como ferramentas de ensino (M11S).

Assim, com relação às *condições necessárias* para que haja ensino e aprendizagem em uma sala de criança com deficiência, as últimas profissionais entrevistadas propalam que deveria haver estudo continuado e consistente para os envolvidos com esse trabalho. Deveriam dispor também da possibilidade de “hora atividade”¹³⁵, para os professores prepararem suas aulas e realizarem seus estudos, pesquisas e leituras.

Quanto à *primeira categoria* do tema quatro, identificada como *atuação docente e condições necessárias* para que haja ensino e aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais inseridas nas turmas regulares, a totalidade dos profissionais entrevistados, em Guadalajara, argumenta que se trata de uma tarefa difícil e deixa transparecer o quanto ela é exaustiva:

É complicado, pois eu também sou professor e vejo quanto é difícil essa tarefa de levar a classe para frente e dar atenção individualizada para aqueles alunos que apresentam dificuldade e não podem ficar para trás (G1D).

O trabalho do professor é fazer com que todos os alunos sejam incluídos (G4O).

¹³⁵ Hora atividade é o tempo que o professor deveria dispor para preparar suas atividades docentes dentro da carga horária de sua jornada de trabalho. No entanto, as profissionais entrevistadas se queixam que nem sempre é possível contar com esse tempo, uma vez que pela contenção de despesas do Poder Público municipal, esse direito não é facultado (Informação verbal de algumas pessoas entrevistadas desse bloco).

Depende muito do professor. Supõe-se que eles dominem a teoria, pois para isso foram formados, no entanto, na prática, vejo que cada um tem sua teoria e fazem à sua maneira (G3D).

Em alguns casos vejo que é um pouco exaustivo (duro), cansativo (G4D).

O seguinte relato detalha um pouco mais essa ideia, evidenciando e confirmando a dificuldade de realizar tal tarefa, alertando para as questões da atuação docente e a necessidade do apoio especializado:

Vejo que quando os professores tutores estão sozinhos, sem o atendimento dos especialistas em sala de aula, é muito mais difícil controlar todo o grupo e atender aquela criança que tem dificuldade para aprender. Por isso, enfatizo a importância desses profissionais. Por outro lado, eles também são poucos para atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais da escola, eles se esforçam e obedecem a um horário bem rígido, mas ainda nos faltam profissionais, uma vez que temos nesta escola 16 alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais. Temos autistas, hiperativos, síndrome de Down, dificuldades motoras e outras. O professor em classe quando está só precisa usar diferentes estratégias para conduzir a turma, do contrário não consegue (G2D).

Vale ressaltar que o depoimento desse diretor, embora identifique a dificuldade da atuação docente na diretriz da ação mediadora para a promoção da aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais em sala de aula, está privado de reconhecimento do esforço que observa quanto à atuação dos docentes de sua escola.

Nessa categoria de *atuação docente*, são analisadas também as *condições necessárias* para que haja ensino e aprendizagem em uma sala de aula com criança(s) com necessidades educacionais especiais. Os profissionais entrevistados, em Guadalajara, afirmam por unanimidade que esse trabalho consiste na necessidade de recursos humanos, materiais e apoios, das falas a seguir mostram a ênfase desse discurso:

Vejo que tudo se resume em recursos humanos e materiais. Na Itália, por exemplo, já é considerada sempre a permanência de pelo menos dois professores por sala tendo em vista a presença das crianças com necessidades educacionais especiais (G1D).

Nossos professores trabalham muitíssimo. Preparam suas aulas para a classe e para os alunos com necessidades educacionais especiais, vão resolvendo os problemas que vão surgindo dentro da sala, conforme as necessidades das crianças, se dedicam ao trabalho, se preocupam com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, mas não gostam de preencher fichas (el papeleo) (G2CE).

Complementam essas ideias apontando a necessidade de metodologias específicas, avaliação adequada do problema, professor especializado trabalhando com a criança em seu próprio grupo, em sala de aula:

Primeiro, deve haver metodologia adequada às necessidades dos alunos. Segundo, acordos entre os professores que entram em cada sala, todos têm que falar a mesma língua. Não pode cada um que entre na sala agir de maneira diferente do outro ou do tutor, uma vez que as crianças da Educação Infantil são muito pequenas (G3D).

Sem dúvida são os recursos adequados. Um professor especializado trabalhando com a criança em sala de aula juntamente com o seu grupo, não trabalhar individualizado em sala e sim trabalhar em pequeno grupo para que haja interação entre os alunos. Para mim não vale trabalhar individualmente com o aluno mesmo que seja em sala, o mais importante é sempre o grupo (G6D).

Ainda, neste sentido, os profissionais entrevistados apontam que o número de alunos em sala de aula não é motivo para não se fazer um bom trabalho, um dos relatos destaca a importância do trabalho colaborativo:

1- professor motivado. 2- recursos materiais adequados. 3- professor bem formado. 4- boa coordenação de todos os trabalhos. 5- um centro (escola) que proporcione boas condições de trabalho. 6- redução do número de alunos em sala. 7- trabalho efetivo com as famílias (G3O).

[...] O número de alunos em sala, não é desculpa eu já tive experiência de fazer desdobramento de turma e o problema continua. É sempre a mesma desculpa. Se o professor tem 25 alunos, se queixa que não pode deixar 25 para atender um e se tem 14, como foi o nosso caso aqui a queixa foi a mesma, continua dizendo que não podem deixar a turma. Uma estratégia interessante que vejo que está dando resultados é o trabalho colaborativo, ajuda entre os pares, no entanto, o professor tem que ser consciente para atribuir as tarefas e não deixar esses alunos por conta uns dos outros. [...] (G6O).

Dessa forma, pode-se observar que os profissionais entrevistados defendem a existência de um trabalho diferenciado que ajude no atendimento especializado das necessidades das crianças matriculadas em suas escolas.

Vygotski (1996) aventa que o processo de ensino se apoia não só nas funções e capacidades já estabelecidas, mas principalmente naquelas que estão em vias de desenvolvimento. O autor defende que o processo de aprendizagem se dá à medida que as relações entre criança e adulto tenham o caráter colaborativo.

Com esse pensamento, fica claro como a aprendizagem se apoia nos processos de desenvolvimento, em especial aqueles que estão em vias de maturação, designados pela zona de desenvolvimento proximal.

Isto posto, cabe dizer que, a respeito da categoria *prática docente e condições necessárias* para que haja aprendizagem e desenvolvimento com crianças inseridas em sala regular, apresentam-se diferenças e semelhanças de pontos de vista entre os profissionais entrevistados no contexto brasileiro e espanhol. Os primeiros, pelo menos a metade deles, considera que a prática docente é normal; outros consideram a tarefa difícil; e outros, ainda, manifestam que o professor deve ser comprometido com o que faz. Os segundos participantes declaram que se trata de uma tarefa difícil, mas reconhecem o esforço que cada professor faz para executar essa função, enfatizando que as condições necessárias para que haja aprendizagem e desenvolvimento envolvem basicamente recursos humanos, materiais e técnicos.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência (12, 13)	Formação do professor	Formação do professor

No que se refere à *segunda categoria* relativa ao quarto tema, identificada como *formação de professores*, a maioria das pessoas entrevistadas (cerca de 67%), em Maringá, afirma que os problemas para lidar com as crianças com deficiências, em sala de aula regular, está, entre outros fatores, ligado à qualificação profissional dos professores, conforme ilustra o seguinte relato,

[...] falta qualificação profissional na hora do trabalho pedagógico em sala de aula, as professoras se sentem despreparadas para exercerem esta função (M3S).

Outro aspecto apontado por algumas pessoas entrevistadas (em torno de 33%) sobre o trabalho com a criança que apresenta deficiência no ensino regular é a dificuldade de domínio do conhecimento específico da Educação Especial, por se tratar de uma área muito vasta, que envolve conhecimentos especializados de cada uma das deficiências e também conhecimentos de ordem prática que ajudem o profissional a trabalhar com a criança na rotina escolar. Segundo as profissionais entrevistadas, essa formação acontece, na maioria das vezes, em cursos de nível de especialização sendo uma formação aligeirada e o conhecimento transmitido é essencialmente teórico, não atendendo às

necessidades e situações emergentes na escola quando os profissionais se dispõem a buscar capacitação nesse tipo de curso.

[..] Uma vez que os cursos de especialização na educação especial são muito teóricos e não formam o profissional para atender as diferentes demandas que chegam à escola. Eu mesma fiz o curso de formação, mas nunca me ensinaram como lidar com uma criança que chegou ao berçário que não conseguia se alimentar, devido as cirurgias pelas quais havia passado. [...] (M9S).

Embora haja entendimento de que a formação acontece na pós-graduação, por interesse do próprio profissional, esses cursos não formam para atender às necessidades da prática, concomitantemente, também há a percepção de que é possível aprender com experiência de fazer as coisas acontecerem na prática de sala de aula.

Outros aspectos abordados nas entrevistas com os profissionais dos centros de Educação Infantil em Maringá referem-se não só à falta de preparo profissional para atender às especificidades das crianças, mas também à ausência de esforço pessoal em se dispor a realizar uma tarefa que a profissão ainda não lhe exigira. Existem pessoas não preparadas que realizam um bom trabalho, impulsionadas pelo empenho e esforço de exercer bem a sua função.

Nessa mesma categoria, aproximadamente a metade dos profissionais entrevistados, em Guadalajara, propala que a escola tem mudado em função das transformações sociais, porém a base da formação do educador não mudou. As universidades ainda formam o futuro professor com a ideia de aluno padrão, em que o professor ensina e cobra resultados por meio das avaliações. O depoimento da diretora ilustra esse pensamento:

[...] Não houve mudança na formação dos professores eles continuam se formando com a ideia de que ele ensina e recolhe a resposta de seu trabalho por meio das provas e avaliações. [...] (G6D).

Formar para trabalhar com a diversidade e com os alunos da Educação Especial parece uma ideia ainda utópica nas universidades, o que faz com que o professor continue chegando à escola sem saber o que fazer com as crianças, muitos até aprendem com a prática e outros usam a criatividade.

Os professores estão chegando nas escolas sem saber o que fazer com as crianças e seus diferentes problemas. É a experiência que está ensinando os professores a desenvolverem seus trabalhos. Por isso, quando chega uma criança com problemas é sempre uma

incógnita. Às vezes, é um o caso mais difícil que ninguém sabe como lidar, porém com habilidade se consegue superar uma série de obstáculos (G6D).

Em contraste, a outra metade dos profissionais entrevistados avalia o oposto, ou seja, afirma que os professores chegam à escola mais bem preparados, no sentido de que os professores, hoje, estão mais qualificados, especialmente no tocante ao que se convencionou denominar especialidades:

Vejo que os professores estão mais bem formados. Antes não havia as especialidades e hoje temos professores de música, educação física, idioma e ainda as especialidades para atender as crianças com necessidades educativas especiais [...] (G4O).

Frisa-se que o tema da formação de professores sempre foi e continua sendo uma questão delicada para a educação. Nesse momento, em que a escola atravessa grandes mudanças de paradigmas, também são grandes as exigências e as demandas da sociedade na expectativa de que o professor dê conta da complexa tarefa de ensinar e formar o cidadão. Na escola inclusiva, essa tarefa assume dimensões que transcendem tais perspectivas.

Em resumo, no que se refere à categoria da *formação de professores*, os profissionais entrevistados desse Bloco, em Maringá, evidenciam a má qualidade da formação dos profissionais da educação e a falta de preparo para o enfrentamento dos problemas de sala de aula, enquanto os profissionais entrevistados, em Guadalajara, se manifestam divididos entre uma formação tradicional e uma formação de boa qualidade, com ênfase nas especialidades.

6.1.5 Tema 5 – Acompanhamento e Avaliação do Processo de Aprendizagem da Criança com Deficiência

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência (14, 15)	Formas de avaliação da criança com deficiência	Formas de avaliação da criança com necessidades educativas especiais

Como é possível notar, a categoria identificada no tema que se refere ao acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência, nos contextos espanhol e brasileiro, refere-se à *formas de avaliação da crianças com deficiências*, a qual será analisada na sequência.

Nessa categoria do quinto tema, que aborda o acompanhamento e a avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência no contexto da educação inclusiva, que procura investigar as impressões dos entrevistados sobre a avaliação dessas crianças, foi possível identificar as *formas de avaliação* para os alunos que apresentam dificuldades na escola. Os profissionais entrevistados dos três grupos que compõem esse Bloco, em Maringá, se manifestam unanimemente em defesa da avaliação dessas crianças. Afirmam que a avaliação delas deve ser como a dos demais alunos, porém sem compará-las com os outros e sim com elas mesmas. Deve ainda ser realizada pela observação do cotidiano no desenvolvimento das atividades. Esses profissionais entendem que a avaliação dessas crianças deve ser diagnóstica, contínua, cuidadosa e realizada pela observação da criança no seu fazer cotidiano, levando em consideração os avanços da própria criança.

Sobre essa mesma categoria, *formas de avaliação da criança com deficiência*, a totalidade das profissionais entrevistadas, do Brasil, informa que a avaliação na Educação Infantil e da criança com deficiência da rede municipal era feita por meio de um relatório descritivo livre. A partir do ano da realização dessa pesquisa, está se implantando um novo modelo que foi discutido entre os profissionais diretamente responsáveis pelo processo de avaliação, conforme indicam as palavras de uma das diretoras:

Este ano a rede padronizou o formulário de avaliação das crianças da educação infantil. É um roteiro estruturado com parecer descritivo do professor sobre as dificuldades e avanços da criança (M1D).

De acordo com as falas dos participantes desse Bloco, trata-se de um roteiro estruturado com os tópicos básicos de desenvolvimento da criança, seguindo os eixos já trabalhados pela professora de sala de aula em seu planejamento, como socialização, coordenação motora, cognição. As professoras emitem um parecer descritivo sobre a situação das crianças, apoiadas nas atividades desenvolvidas e nos conteúdos trabalhados. Esse relatório passa por Conselho de Classe e os pais são convocados para tomar conhecimento dos resultados, assinando o relatório. Os encaminhamentos são feitos pela escola com o consentimento dos pais. A periodicidade do relatório é semestral. A avaliação das crianças com deficiências que frequentam a escola segue o mesmo sistema das demais crianças, apenas com as adequações a cada caso.

Essa postura adotada pela rede municipal de Maringá está em consonância com o que exige a Lei de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1996), com relação à avaliação, na Educação Infantil, quando estabelece, na seção II, Art. 3, que a avaliação nesse nível de ensino far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. Assim, a prática de avaliação na Educação Infantil poderá utilizar instrumentos pelos quais se registram as observações feitas sobre o percurso pessoal de cada criança; recursos que auxiliem verificar como ela está em suas múltiplas formas de ser, expressar-se, pensar; acompanhar o que sabem fazer; entender as estratégias que utilizam para resolver problemas; compreender suas formas de expressão; analisar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em Guadalajara, a totalidade das pessoas entrevistadas desse Bloco defende que deve haver avaliação para essas crianças, mediante os objetivos estabelecidos em seus Planos de Trabalho Individualizado (PTI), o que coincide com as teorias de Galve, Sebastián e outros (2002). Para os participantes entrevistados, essa avaliação deve acontecer pelo aspecto da observação diária, contínua, progressiva e coordenação dos diferentes profissionais que atuam com a criança para ajudarem nesse processo:

Fundamentalmente a observação diária e discussão de caso do aluno com os professores com ele envolvidos (G4D).

É uma avaliação progressiva, contínua, em que se observa como o aluno chegou, como está e como chega ao final do período proposto (G5D).

Deve ser por observação e registro (G5O).

Ainda sobre as *formas de avaliação* das crianças com necessidades educativas especiais, os participantes desse Bloco, em Guadalajara, informam que cada escola desenvolve o seu jeito de avaliar essas crianças, que em alguns casos coincidem, e em outros não. Algumas escolas procuram a participação dos profissionais que trabalham com as crianças e a participação das famílias; outras se baseiam nos objetivos do PTI, como ilustram seus relatos:

Quando se faz uma adaptação para um aluno se estabelece um mínimo que ele deve alcançar, aqui nesta escola, procuramos fazer com que todos os profissionais que trabalham com a criança ajudem a avaliá-lo. Convocamos a família a participar desse processo por

meio de reuniões periódicas com os diferentes profissionais que atendem à criança inclusive com o orientador (G3D).

É uma avaliação multiprofissional em que a criança é observada em todos os contextos em que é trabalhada, a partir dos objetivos de seu Plano Individual. Procura-se observar as competências que adquiriu, ressaltando os aspectos positivos do trabalho [...] (G2O).

Pode-se perceber a tendência de os participantes valorizar a participação dos pais, responsáveis e da família nas questões gerais relacionadas à educação dessa criança, endossando as palavras de Vygotski (1997b) quando preconiza que a avaliação dessas crianças deve contar com a participação efetiva dos membros da família.

Com referência ao processo de avaliação das crianças da Educação Infantil, a legislação espanhola, em *Castilla La Mancha*, estabelece, pelo Decreto nº 67/2007, que trata do currículo desse nível de ensino, no artigo 10 (ESPANHA, 2007c, p.14745), que esse processo deve ser “global, contínuo e formativo, [...] servirá para identificar, o nível de desenvolvimento alcançado nas competências básicas, [...]”. As entrevistas realizadas com as famílias e as observações diretas e assistemáticas dos professores, bem como a análise das produções das crianças formam os principais meios de avaliação das crianças.

Em relação à categoria *formas de avaliação da criança com deficiência*, pode-se dizer que nos dois contextos os profissionais entrevistados defendem a avaliação dessas crianças. Em Maringá, as pessoas entrevistadas argumentam que ela deve ser diagnóstica, contínua, cuidadosa, por meio da observação e registro do cotidiano escolar. A partir do ano da realização da presente pesquisa, as escolas implementariam um novo modelo de avaliação para toda a rede municipal. Em Guadalajara, os profissionais entrevistados desse Bloco defendem que essa avaliação deve ser baseada nos objetivos do Plano de Trabalho Individual (PTI), com a colaboração de todos os profissionais envolvidos na educação das crianças, inclusive os pais. Nos dois contextos, há o respaldo da legislação. Como sugere Vygotski (1997b), para avaliar é fundamental observar o papel da educação no desenvolvimento da criança que apresenta deficiência.

6.1.6 Tema 6 – Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Deficiência, na Educação Infantil

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Apropriação de conteúdos e autonomia	Apropriação de conteúdos e autonomia
	Trabalho pedagógico	Desenvolvimento das competências
	Avaliação da experiência	Avaliação da experiência

As categorias identificadas no tema da aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na Educação Infantil são três para os contextos brasileiro e espanhol, sendo comentadas na sequência.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Apropriação de conteúdos e autonomia	Apropriação de conteúdos e autonomia

Com relação à *primeira categoria* do sexto tema, identificada como *apropriação de conteúdos e autonomia*, a maioria (em torno de 67%) das pessoas entrevistadas desse Bloco, em Maringá, mostra que os elementos de autonomia e aquisição de conhecimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência são evidenciados a partir da observação desse aluno no seu dia a dia escolar e também pela comparação de como a criança chegou na escola, e depois dos conteúdos trabalhados, pela verificação de como ela se encontra, e ainda, pela participação da criança nas atividades propostas em sala de aula:

[...] A autonomia e apropriação de conteúdos são evidenciados quando a criança realiza as atividades dentro da sala de aula e se relaciona diferentemente com as tarefas da escola, até mesmo no momento de higienização, ou não falava agora fala frases, não comia, agora come sozinha. Em tudo aquilo que é realizado dentro da escola, pode reverter em aprendizagem e desenvolvimento (M6D).

É possível perceber pela autonomia que a criança vai adquirindo, os cuidados com o próprio corpo, aprendeu a se vestir, aprendeu a usar o banheiro, identificação dos nomes das pessoas ao redor, o pegar no lápis para desenhar e escrever (M6S).

Sobre esse aspecto da autonomia e da apropriação de conteúdos, Vygotski (1991) esclarece que o aprendizado vai além da apropriação de conteúdos

quando é também o desenvolvimento da capacidade de pensar e, ainda mais, a capacidade de pensar em várias coisas, trazendo como consequência a autonomia no estabelecimento das relações, de raciocínio e memorização.

Outro aspecto destacado pelas pessoas entrevistadas (cerca de 33%) diz respeito à mudança de comportamento da criança em relação aos medos, choro, comportamento arredo, não querendo participar e interagir com os demais, não querendo comer. Com a intervenção da professora e o contato social, as mudanças vão ocorrendo no sentido de se tornarem mais seguras, mais participativas e mais independentes. Aprendem as regras da sala, o que pode e o que não pode fazer, como se percebe no relato a seguir,

[...] Na observação de como ele chegou e como está agora. Quando chegou era arredo, chorava, não queria comer e nem fazer as atividades. Agora está bem integrado socialmente, [...] (M8D).

Nessa questão, aparece também outro fator relatado pelas profissionais entrevistadas que se relaciona com o aparecimento do aspecto afetivo. Quando a criança chega à escola, quase não aceita o toque, depois, vai aprendendo a se expressar com gestos e manifestações, abraça os colegas e se deixa abraçar, expressa-se com afeto.

No geral, as pessoas entrevistadas argumentam que, ao aprender, a criança também se desenvolve, e que esses processos caminham juntos, são dinâmicos e contínuos, pois a vida inteira se aprende e por isso se desenvolvem, como ilustra a fala a seguir:

O desenvolvimento da criança com deficiência é percebido no aprimoramento de suas habilidades sociais e pessoais, uma questão está ligada a outra, o desenvolvimento não é estático e sim dinâmico ela está em constante desenvolvimento [...] (M6D).

No começo a professora dá o lápis e a folha para ele desenhar só sai “rabiscção”, hoje, não tem o desenho nítido, ainda, mas ele mesmo identifica o que ele fez, dá significado aos rabiscos, para aos poucos ir se apropriando do conhecimento acumulado (M8D).

É importante resaltar que, nesse sentido, Vygotski (2000) defende que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, mas que se relacionam entre si de forma complexa. A aprendizagem deve impulsionar o

desenvolvimento, deve estar sempre à frente do desenvolvimento para o surgimento do novo.

Em Guadalajara, essa mesma categoria de *apropriação de conteúdos e autonomia* no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, a maioria dos participantes (cerca de 55%) informa que é possível observar pela autonomia/independência da criança, tomando por referência a forma como ela chega à escola e as mudanças que ocorrem depois, pelas habilidades que vai adquirindo e pela apropriação dos conteúdos trabalhados:

Quando são capazes de demonstrar sua maturidade e autonomia. Pois, entendo que a aprendizagem leva ao desenvolvimento, a partir do momento que aprendizagem lhe possibilita elevar o nível de vocabulário, assimilação dos conceitos, resolução de raciocínios mais complexos, adquire mais autonomia, contudo, ao fazer uso desse conhecimento em sua vida, isto é desenvolvimento (G2O).

A condição emocional da criança, sua adaptação em sala, os trabalhos que realiza, as atitudes em relação aos companheiros e o desenvolvimento da linguagem, o seu nível de autonomia para realizar as atividades são também indícios apontados por outros profissionais entrevistados (cerca de 45%), nesse Bloco, de acordo com o seguinte depoimento:

[...] valorizar os avanços pontuais que a criança conquista é importante, quando ela já tem autonomia de pedir ajuda quando necessita ou busca ajuda sozinha isso é aprendizagem. Quanto menos ela dependa do adulto melhor o seu nível de aprendizagem e autonomia (G5D).

As opiniões a seguir revelam que as pessoas entrevistadas entendem a aprendizagem e o desenvolvimento como processos que caminham juntos; no entanto, há diferentes posicionamentos para a compreensão dessa ideia. Nas falas dos participantes, pode-se perceber essas diferenças; primeiro, que o desenvolvimento leva à aprendizagem, segundo, que são processos paralelos, e terceiro, que aprendizagem leva ao desenvolvimento, denotando falta de consenso nas opiniões dos participantes.

Penso que só de conviverem com os demais eles já estão aprendendo e se desenvolvendo (G3O).

[...] Entendo que a aprendizagem leva ao desenvolvimento, a partir do momento que aprendizagem lhe possibilita elevar o nível de vocabulário, assimilação dos conceitos, resolução de raciocínios

mais complexos, adquire mais autonomia para fazer uso desse conhecimento em sua vida, isto é desenvolvimento (G2O).

Vale esclarecer que, no pensamento de Vygotski (2000), o processo de aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, e que estes não são processos paralelos, embora apresentem uma complexa inter-relação.

Nas falas dos participantes a seguir, também aparece a distinção entre os dois processos, porém enfatizam que o desenvolvimento implica interiorização e que o processo gradual da aprendizagem é próprio do ser humano.

A aprendizagem se vê em seguida se a criança aprendeu ou não. Agora o desenvolvimento é uma questão de interiorização, exige um tempo maior, pode ser mais lento. Cada um tem suas características e suas capacidades para se desenvolver (G6D).

Aprender e desenvolver são processos que andam juntos. O processo gradual da aprendizagem é característica do desenvolvimento do ser humano, tanto o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações pessoais são muito importantes (G6O).

No que se refere ao desenvolvimento da criança com necessidades especiais, pode-se perceber, pelo relato a seguir, que não se pode prever o quanto aprendem ao vivenciarem as situações em que observam ou experienciam. O fato é que toda aprendizagem pode, em algum momento, impulsionar o desenvolvimento.

Penso que se observa que estão se desenvolvendo nas relações em que eles estabelecem uns com os outros e também com os professores. Esta semana me surpreendi com a atitude de um de nossos alunos de necessidades educativas especiais que não fala, (autista). Em aula e em outras situações não conseguimos ouvir sua voz, e no recreio desse dia ele chegou para mim e disse “me ajuda a abrir meu lanche?” (bocadillo). Isso para mim foi o resultado de muitos anos de trabalho conjunto de equipe, professores, profissionais e pais que expressou o êxito que sempre desejamos (com lágrimas nos olhos), é um trabalho que não se vê, ele só se materializa quando vemos o desenvolvimento da criança se expressando em pequenos gestos ou pequenas manifestações, como foi este caso (G2CE).

Diante do exposto, pode-se perceber a complexidade da discussão desse tema. Os profissionais entrevistados, tanto em Maringá como em Guadalajara, apresentam opiniões muito variadas. Em Maringá, os participantes tendem a caracterizar a autonomia e a apropriação de conteúdos como elementos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, demonstrando que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Em Guadalajara, esses aspectos

parecem não estar tão evidentes para os participantes, embora entendam que sejam processos que caminham juntos.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Trabalho pedagógico	Desenvolvimento das competências

De acordo com as falas dos participantes desse Bloco, em Maringá, a categoria *trabalho pedagógico*, do sexto tema, que aborda a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência na Educação Infantil, é entendida toda ação docente que favoreça e oportunize situações de aprendizagem e desenvolvimento, seja ela formal ou informal. O depoimento a seguir evidencia como diferentes projetos realizados dentro da escola podem ajudar os professores em seu trabalho pedagógico. Um dos projetos desenvolvidos em uma das escolas é denominado Projeto Mala, o qual se constitui de uma mala cheia de objetos, roupas, perucas, máscaras, correspondentes aos personagens de histórias infantis. A supervisora e a diretora se revezam para contar histórias infantis, em sala. Isto acontece, às vezes, de surpresa ou de maneira programada, dependendo do conteúdo que serão trabalhados. O Projeto Boneco é outro trabalho desenvolvido pelas profissionais das equipes:

[...]Em todos esses projetos nosso aluno com deficiência participa ativamente. Veja que não é necessário nada de diferente (M8D).

Com o depoimento dessa diretora, é possível constatar o envolvimento da equipe da escola no sentido de dar suporte ao trabalho pedagógico do professor com a finalidade de oportunizar à criança outras situações de interação, expressão e vivências diferentes que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento.

A importância do trabalho pedagógico efetivo é evidenciada na análise dos participantes desta pesquisa quando se compara a criança desde que ela chegou à escola. A esse respeito, os depoimentos a seguir ilustram as diferentes ideias apresentadas pelas supervisoras nas entrevistas:

Olha, no caso da criança que estamos atendendo foi bem claro, ele chegou reservado, teve uma adaptação difícil, chorava, não queria comer, nem brincar. Aos poucos foi se soltando, adquirindo confiança, começou a compartilhar, a participar, a comer, a isso eu chamo de aprender. Chegou num determinado nível, com pouco tempo de trabalho pedagógico, já apresentou diferença (M8S).

É possível perceber os efeitos do trabalho pedagógico pela melhora da coordenação motora, pela linguagem oral em que contam fatos do cotidiano ou histórias ouvidas em sala de aula. Nos trabalhos se observa a melhora nos desenhos e na pintura. O desenho da figura humana também é revelador de aprendizagem quando se percebe que a criança vai estruturando cada vez melhor o todo e as partes (M11S).

Assim, o trabalho pedagógico faz sentido quando se considera que o homem é um ser ativo que cria e estabelece constantemente as relações sobre seu ambiente. Nessa perspectiva, o trabalho escolar tem que ser compreendido como um instrumento que permita ao aluno o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A participação em sala de aula, a socialização, a melhora da cognição e da oralidade são evidenciadas como resultados do trabalho pedagógico. Todavia, deve-se considerar que cada criança tem um ritmo, elas são diferentes umas das outras para aprenderem e se desenvolverem. Nesse contexto, o relato a seguir ilustra as argumentações das supervisoras quando analisam o trabalho pedagógico realizado com a criança, comparando-a desde sua entrada na escola:

[...] As professoras também me relatam como as crianças estão se desenvolvendo, se eram choronas e agressivas e como estão hoje. Às vezes, elas me trazem os desenhos das crianças para nós analisarmos juntas como eles saem dos rabiscos e garatujas e vão dando forma aos objetos, às pessoas e às paisagens. Percebo também o desenvolvimento quando estão começando a fazer as tentativas de escrita do próprio nome e do nome dos colegas e aos poucos conseguem superar os seus limites. É possível perceber desenvolvimento quando observamos que a criança vai adquirindo sua autonomia, sua independência mesmo nos pequenos hábitos, como ir ao banheiro, comer sozinha, se trocar, escolher seus brinquedos e seus companheiros para brincarem (M5S).

Aprendizagem e desenvolvimento podem também serem analisados sob a ótica do trabalho pedagógico, quando se observa como a criança realiza as atividades propostas pela professora, a forma de se comunicar e a tranquilidade que apresenta na realização das atividades individuais e coletivas, a autonomia que vai adquirindo e a independência com relação aos cuidados pessoais e organização com o material escolar, pelas mudanças de comportamento que vai apresentando no decorrer do ano letivo, as observações que as famílias trazem do aprendizado de seus filhos, é o que dizem a maioria dos participantes (cerca de 63%).

Outras pessoas entrevistadas (em torno de 37%) também assinalam que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente relacionados, a partir do momento em que aprende-se se desenvolve. Desenvolvimento físico, social e cultural está diretamente ligado ao processo de aprender. Argumentam que é pela aprendizagem que a criança vai se apropriando e se desenvolvendo. Quanto mais ela aprende e adquire autonomia, mais vai se desenvolver.

A respeito da *segunda categoria do sexto tema*, identificada como *desenvolvimento das competências*, em Guadalajara, a totalidade dos participantes relaciona as aprendizagens com pequenos avanços, não só em nível de conhecimento, mas também em relação às normas de convivência, nível de confiança, interação com o grupo, enfim, o desenvolvimento das competências estabelecidas nos Parâmetros Curriculares quanto ao nível de vocabulário, assimilação de conceitos, raciocínio, bem como adaptação ao meio circundante, de acordo com as seguintes assertivas:

Pues...(risos) pelas pequenas coisas, pequenos passos e aprendizagens. Vai depender muito do nível da criança. Para mim, há casos em que só o fato da criança conseguir olhar nos olhos e se relacionar com as pessoas já indica aprendizagens (G1CE).

Pode-se perceber que o aluno está aprendendo a partir de sua integração social, de seu nível cognitivo, e seu nível de desenvolvimento de competências curriculares (G6CE).

Hombre!! Penso que é mediante pequenas observações diárias, se sabem aplicar em situações do dia a dia algo dos conteúdos trabalhados. Como exemplo cito novamente o caso do nosso aluno autista que nos surpreende com situações em que revele sua aprendizagem. Fico me perguntando como esse menino conseguiu aprender coisas tão abstratas e aplica na rotina de sua vida! (G2CE).

Vale registrar que a legislação educacional espanhola, Lei Orgânica da Educação, LOE, (ESPANHA 2006), prevê o ensino de competências e relaciona oito competências básicas a serem desenvolvidas no decorrer de todas as etapas de escolaridade, inclusive na Educação Infantil. Em Castilla La Mancha, a legislação estabelece nove competências, a saber: 1- Competência na comunicação lingüística; 2- Competência matemática; 3- Competência no conhecimento e na interação com o mundo físico; 4- Tratamento da informação e competência digital; 5- Competência social e cidadã; 6- Competência cultural e artística; 7- Competência para aprender a aprender; 8- Autonomia e iniciativa

pessoal; 9- Competência emocional, conforme Decreto 67/2007, (ESPANHA, 2007a).

Os depoimentos das participantes entrevistadas, em Maringá, evidenciam a importância do trabalho pedagógico no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência quando realizado com intencionalidade. Os participantes de Guadalajara evidenciam que o desenvolvimento das competências previstas no currículo escolar também auxiliam nos processos de aprendizagem e desenvolvimento à medida que aprimora a linguagem, o raciocínio e as habilidades sociais.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Avaliação da experiência	Avaliação da experiência

Em Maringá, no que tange à *terceira categoria* desse tema, identificada como *avaliação da experiência*, tendo em vista os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança que apresenta deficiência na Educação Infantil, as participantes desse Bloco mostram, em sua maioria (em torno de 55%), como o trabalho é gratificante e enriquecedor quando todos aprendem, principalmente por ser uma área em que não há nada pronto, tudo precisa ser construído, conforme ilustra o seguinte relato:

É bem gratificante mesmo, temos experiências com outras crianças que já passaram por aqui e agora estão na idade escolar no ensino regular. Foi possível perceber como eles aprendem como eles se desenvolveram na interação com as outras crianças. Nós somos testemunhas dos primeiros passos que a criança dá na direção do seu desenvolvimento. O que encanta é ver a força de vontade que elas têm, dentro dos limites de cada um, eles mesmos se desafiam a acompanhar os demais, eles vêm as outras crianças fazendo as coisas e se desafiam a fazer também. Desde o engatinhar, os primeiros passos, o andar, o falar, tudo isso, elas vão aprendendo umas com as outras, juntas, é muito gratificante, mesmo! (M4D).

Outras pessoas entrevistadas (cerca de 27%) propalam que sob um determinado prisma esse trabalho é gratificante, porém por outro, consideram o trabalho exaustivo, difícil e preocupante à medida que se trata de um trabalho que exige muita dedicação de todos os profissionais que estão envolvidos. Além do vasto conhecimento que se adquire em cada uma dessas áreas se cresce também como ser humano, se aprende a lidar com a criança com Síndrome de Down, com

o aluno com Autismo, Síndrome de Asperger, Deficiência Mental, Física, Auditiva, Visual e outras.

Algumas profissionais entrevistadas (em torno de 18%) falam da oportunidade de aprendizado e aquisição de experiência, pois é um assunto que desperta a curiosidade e, às vezes, para sanar alguma dúvida, se tem que recorrer a outras fontes de pesquisa, pois na faculdade esse assunto não é aprofundado, é a prática que as obriga a estudar. Por outro lado, afirma outra supervisora que é gratificante quando se percebe que a criança vai ganhando autonomia, independência, rompendo com os hábitos familiares de fazerem tudo por ela. Melhor ainda quando se observam avanços nas atividades acadêmicas, na oralidade e no registro das ideias (desenhos), letras e palavras.

Quanto à *terceira categoria* desse mesmo tema, identificada como *avaliação da experiência*, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência que frequenta a Educação Infantil, as pessoas entrevistadas em Guadalajara apresentam posicionamentos diferenciados. A maioria (em torno de 82%) acredita que a experiência é gratificante, enriquecedora e positiva, embora desafiadora e também motivadora:

É enriquecedor por que nos obriga a buscar estratégias de trabalho e formas de organizações do ensino e da aprendizagem. Aprendemos com eles e com suas famílias. [...] Enquanto diretora vejo que é gratificante pensar que consigo trabalhar em um colégio e organizar estratégias que realmente respondam às necessidades desse alunado (G3D).

Vejo como positiva nos dois níveis, pessoal e profissional. Penso que na Educação Infantil é mais fácil, os professores estão mais preparados e já percebem a diferença entre escola segregadas e escolas inclusivas (G4O).

É difícil, porém desafiador, motivador. Há dias que vou para casa e me pergunto de que valem meus 20 anos de profissão? Mas há outros dias que os resultados são tão positivos que esqueço todas as dificuldades (G2CE).

Outras pessoas entrevistadas (cerca de 18%) avaliam a experiência como algo difícil pela especificidade do trabalho, que exige muito dos profissionais envolvidos no processo, como relatam as seguintes falas:

É um trabalho que exige um grande esforço pela sua especificidade, [...] (G5D).

[...] exige muito trabalho, muito esforço, muita atenção dos profissionais que atendem essas crianças, mas creio também que é um trabalho que traz vantagens e desvantagens para os alunos, para seus companheiros e para os profissionais do centro. Eu não posso criticar esse trabalho porque tenho recebido, enquanto diretor da escola, todo apoio que busco por parte das autoridades educativas (G2D).

Em contrapartida, um dos depoimentos chama a atenção pela sensibilidade de sentimentos da profissional que mostra bem o outro lado dos relacionamentos pessoais:

É gratificante, mas também é doloroso. (neste momento parou de falar e seus olhos se encheram de lágrimas. Houve um silêncio... a investigadora tentou reiniciar a conversa, mas a pessoa não conseguia falar. Aos poucos, foi parando e se explicou, pedindo desculpas, “Eu pessoalmente sofro muito com tudo isso, não consigo entender por que essas crianças e suas famílias precisam sofrer tanto”, desculpando-se mais vezes, por ter se emocionado, a entrevista foi encerrada (G4CE).

O depoimento seguinte também infere uma reflexão que desde o início do processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares suscita inquietações aos pesquisadores, aos profissionais da área, aos pais e à comunidade em geral, quanto à inclusão das crianças mais comprometidas, conforme questiona a profissional entrevistada:

Depende muito do grau de necessidade da criança, quando esse grau permite a integração é tranquilo, mas quando não, acho bem complicado. Para frequentarem os centros especializados como estão estruturados os pais não querem e com razão, eu também não queria isso para meu filho. No entanto, para estudarem junto com os outros fico pensando se não estamos esquecendo dos demais, tendo em vista que os professores não estão preparados. Estamos percebendo que nesse processo a administração se esconde e joga para a escola o problema, é uma transferência de responsabilidade. Sabemos que isso tudo faz parte do jogo político (G5CE).

Os questionamentos tornam-se inevitáveis; se a escola abre as portas para todas as crianças, aquelas que apresentam mais comprometimentos também têm o direito de escolarização, essas inquietações estão presentes no delineamento e na problematização da presente pesquisa quando formulam-se as seguintes questões: as instituições de Educação Infantil dos campos investigados trabalham com o conceito de ensino para a diversidade? A ideia de educação para todos, tão difundida pelos órgãos oficiais, já se encontra incorporada pelos profissionais da Educação Infantil? Esse é um dos assuntos discutidos por Mendes (2010), e

segundo a autora, apresenta controvérsias à medida que as escolas ainda estão organizadas e funcionam para atender à criança que se encontra no padrão de desenvolvimento de normalidade. As respostas para as questões aqui elencadas demandam mais estudos. A incorporação de tais princípios na organização e funcionamento das escolas depende antes, de uma reformulação na maneira de pensar e agir dos profissionais da educação.

Com o exposto, a análise deste item, *avaliando a experiência*, revela posicionamentos semelhantes e diferentes dos profissionais entrevistados nos dois contextos. Em Maringá, uma parte das profissionais entrevistadas apresenta a tendência de julgar a experiência gratificante e enriquecedora, em contrapartida, outras profissionais consideram o trabalho exaustivo, mas desafiador. Em Guadalajara, os depoimentos seguem a mesma abordagem, embora com algumas manifestações mais personalizadas.

6.1.7 Tema 7 – Complementação dos Temas não Abordados no Decorrer Da Entrevista

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Complementação com temas não abordados no decorrer da entrevista	Considerações gerais	Considerações gerais
	Reivindicações	Reivindicações

No que se refere ao último tema, que oportuniza aos participantes complementarem os assuntos que não foram abordados na entrevista, foi possível levantar *duas categorias*, nos contextos brasileiro e espanhol, que passam a ser comentadas a seguir.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Complementação com temas não abordados no decorrer da entrevista	Considerações gerais	Considerações gerais

Com relação à *primeira categoria* do tema sete, identificada como *considerações gerais*, é possível verificar que cerca de 73% das pessoas entrevistadas, em Maringá, manifestam-se de forma otimista em relação ao futuro do processo de inclusão, embora aproximadamente 27% delas também percebem as insatisfações e dificuldades para operacionalizar as ações, de acordo com os relatos a seguir:

Acho que com a inclusão as escolas cresceram e se abriram para outros conhecimentos. Estamos longe de alcançar o ideal, mas é o início de uma caminhada em direção a uma sociedade integradora. A cabeça dos educadores já está mudando, já começam a aceitar esse trabalho com mais tranquilidade. Essas crianças ensinam muito aos professores e aos colegas também (M2S).

O caminho é a escola atender cada vez mais essas crianças com deficiências por que a gente acredita que elas são capazes e podem aprender (M1D).

Em Guadalajara, no que tange à *primeira* categoria do sétimo tema, a totalidade dos participantes entrevistados desse Bloco, identificada como *considerações gerais*, posicionam-se reforçando que embora a inclusão, na Espanha, esteja bem assumida entre os professores, trata-se de uma realidade vivenciada, já há algum tempo, dentro da escola, no sentido de aceitar as diferenças dos alunos que a ela chegam. Contudo, a escola necessita refletir sobre as crianças mais comprometidas que não podem frequentar a escola regular. Um dos diretores exige o cumprimento da lei para todos escolas públicas e particulares, conforme os seguintes relatos:

A inclusão que trabalhamos aqui está muito bem, vejo que é preciso pensar nos casos de crianças mais comprometidas, como por exemplo, os autistas graves, há que se ter bom senso. Não é possível deixar uma criança assim que grita as cinco horas de aula, só em nome da inclusão. Como ficam os demais alunos do grupo? Por isso, reafirmo, os recursos são imprescindíveis e custam muito dinheiro, talvez por este e outros motivos as escolas privadas não trabalham com a inclusão, essa é uma das nossas reivindicações, que a lei seja para todos (G1D).

Outro aspecto apontado por uma das orientadoras entrevistadas refere-se ao fato de que, na Educação Infantil, há uma forte tendência de “patologizar” as queixas, tirando o foco da importância do trabalho pedagógico, como ilustram as seguintes palavras:

Na educação para a diversidade tem-se que respeitar as diferenças. Vejo que na Educação Infantil há uma tendência tanto dos professores como dos pais para patologizar os problemas de desenvolvimento que as crianças apresentam. Pedem avaliação da criança por motivos superficiais. Qualquer dificuldade que a criança apresenta a primeira coisa que se pensa é avaliar e não trabalhar mais intensamente com ela, de modo a estimular todas as áreas do desenvolvimento. É preciso respeitar que alguns alunos demoram mais tempo para assimilarem determinados processos e conceitos. [...] (G3O).

Em resumo, nessa categoria, identificada como *considerações gerais*, pode-se perceber que as pessoas entrevistadas, em Maringá, apresentam otimismo frente ao processo de inclusão, com vistas a uma escola integradora. Na cidade de Guadalajara, os participantes manifestam que essa é uma realidade bem assumida entre os profissionais da Espanha, porém fazem o questionamento de como analisar a questão da criança mais comprometida. Apresentam também o problema comum que ocorre nos centros de Educação Infantil quanto à tendência de “patologizar” os problemas escolares.

Temas e Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Complementação com temas não abordados no decorrer da entrevista	Reivindicações	Reivindicações

Essa mesma categoria, *reivindicações*, em Maringá, está presente na fala de aproximadamente 78% das pessoas entrevistadas do grupo de membros da equipe técnico administrativa da escola, ao longo dos diferentes temas abordados nessa entrevista. A reivindicação mais citada é a necessidade de uma professora auxiliar nas turmas em que se encontra uma criança com deficiência, como se pode conferir nos relatos a seguir:

É preciso, um professor auxiliar também, nas salas que tem criança com deficiência. Por exemplo, eu mesma já fui professora de um aluno cego, eu não sabia como lidar com ele, mas tive o apoio de pessoas especializadas na área (M6D).

Há reivindicação também de outras pessoas entrevistadas (em torno de 11%) no sentido de uma orientação mais específica para os profissionais das escolas regulares quando da matrícula de uma criança com deficiência, pois ao recebê-las, as diretoras não sabem nem por onde começar, instalando certa apreensão em todos. No entanto, outras pessoas entrevistadas (cerca de 11%) afirmam que concordam que todas as escolas devam trabalhar com a inclusão, mas, antes, precisam ter:

[...] as condições necessárias para desenvolver o trabalho com comprometimento, porque a gente sente muita dificuldade, mas posso dizer por experiência própria, como já disse anteriormente, que os resultados são positivos, já está provado que na interação a criança aprende (M4D).

Outra complementação em tom reivindicativo refere-se à manifestação de alguns profissionais entrevistados em relação à presente pesquisa:

Quero dizer que esse trabalho seu é uma oportunidade da gente expor o que pensamos, mostrar a nossa experiência, apontando a necessidade de melhorias nesse processo. Fico feliz de participar de um trabalho tão importante. Estou curiosa para saber dos resultados de sua pesquisa, volte para nos dar esse retorno e nos ensinar o que você aprendeu (M11D).

Com relação à *segunda categoria* desse último tema, identificada como *reivindicações*, é abordado também, pelas pessoas entrevistadas (aproximadamente 67%) em Guadalajara, uma importante reflexão de caráter informativo e reivindicatório a respeito dos recursos obtidos e dos que poderiam vir a ser obtidos para melhorar a qualidade na educação. Outros (cerca de 33%) manifestam-se de maneira crítica e reivindicativa em relação às mudanças feitas em gabinetes pelas autoridades no tema da atenção à diversidade. Exemplificam com a situação injusta sobre a aprovação dos Sindicatos dos Professores sobre o número de alunos em sala quando da presença de uma criança com necessidades educativas especiais e com relação à distribuição de professores de apoio em escolas com mais de três turmas na Educação Infantil, conforme os depoimentos:

Não está tudo bem posto, porém, gostaria de complementar sim, disse a você que tenho recebido todo apoio que busco de parte das autoridades educativas para atender melhor nossos alunos, mas sinto que para realizar um trabalho de mais qualidade ainda precisaríamos muito mais profissionais. Em Castilha La-Mancha são destinados 6% da tributação dos impostos para o desenvolvimento das ações em educação. Em outras comunidades autônomas esta cifra é diferente, às vezes menor, às vezes maior. Eu ainda acho pouco o índice de nossa Comunidade. Esta escola está mais bem posicionada por ser uma escola bilíngüe, como é do interesse do estado recebemos mais incentivos. Temos escola matinal para os alunos cujos pais comprovem que trabalham nesse horário além de aulas complementares no período da tarde para os alunos que precisam (G2D).

[...] As autoridades não se preocupam com a realidade das escolas, se têm ou não os recursos adequados para trabalhar com as crianças que são matriculadas. Vou lhe dar só um exemplo para que fique mais claro. O Sindicato dos professores aprovou que para cada aluno com necessidades educativas especiais se poderia diminuir da classe três alunos. Isso não se cumpre. Temos classes com 25 alunos e mais os alunos de diversidade e mais os de necessidades educativas especiais. Então as autoridades não estão levando em conta os direitos dos trabalhadores da educação. Outra situação é a questão dos apoios, está estabelecido na lei que a cada três turmas de classes de Educação Infantil a escola tem direito a uma professora de apoio integral, isto também não se cumpre (G4O).

Como se pode observar nessa última categoria, identificada como *reivindicações*, as pessoas entrevistadas dos diferentes grupos nos dois contextos, manifestam-se com argumentações de quem vive a problemática da operacionalização desse processo. A legislação e as políticas, em ambos os países, contemplam as diferentes dimensões da questão, como garantia de acesso e permanência do aluno, adequação curricular e apoios aos professores e alunos, mas no cotidiano escolar são muitas as implicações que dificultam e às vezes até impedem a concretização das metas estabelecidas. Como consequência, se percebe certo descompasso entre o que preconiza a legislação e o fazer na escola.

Neste sentido, vale lembrar o pensamento de Laplane (2009), quando questiona por que é tão difícil implementar as políticas inclusivas e a razão dessa distância entre as políticas e a prática escolar. Segundo a autora, para melhor compreender essa dinâmica é preciso analisar as condições do sistema educativo, seu papel de reprodução e a divisão da sociedade de classes, uma vez que o provimento de educação de qualidade para todos é uma tarefa complexa. O fundamental é compreender o significado da prática educativa e os sentidos das políticas que se relacionam com o ensino. Dessa forma, os educadores devem analisar a situação de aprendizagem de cada aluno, estabelecendo prioridades e estratégias que melhor possam garantir êxito. As palavras a seguir complementam essa ideia, conforme, Laplane (2009, p.19),

As propostas centradas nos aspectos práticos da inclusão (a formação, o repertório de ensino, os sentimentos dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais) apenas terão chances de sucesso se inseridas numa análise ampla da escola como instituição atravessada por conflitos e demandas contraditórios entre si. Um exemplo disso é a oposição entre os traços de seletividade do sistema, por um lado, e a necessidade de que todos aprendam, por outro. A política inclusiva promove uma escola que se organiza para favorecer cada aluno, independentemente das suas habilidades, condições etc. [...] Políticas e práticas estão imersas num contexto que, a cada momento, redefine as relações entre elas. Esse contexto envolve a dimensão cultural, ideológica, os valores, as relações de poder, dentre outras.

Continua a autora que do ponto de vista do professor, essas relações entre as políticas e as práticas não são bem definidas e, muitas vezes, há a tendência em entendê-las como algo distinto. Nesse caso, a preocupação se volta para a instigante questão alertada por Laplane (2009), a medida em que os professores

das escolas se voltem apenas para os aspectos de ordem prática, podem se distanciar do verdadeiro foco do papel da escola, o que pode representar uma visão estreita da educação como processo de aprendizagem.

6.2 Análise das Entrevistas dos Participantes do Bloco 2 – Profissionais

Quadro 4 Temas do Roteiro de Entrevista e as Categorias Levantadas na Análise de Conteúdo com os Profissionais que Atendem as Crianças em Sala, no Brasil e na Espanha

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

Fonte: Roteiro de entrevista semi-estruturada desenvolvido pela pesquisadora.

Na leitura do Quadro 4, é possível perceber as categorias que emergiram da análise dos conteúdos das falas dos participantes do grupo de profissionais que atuam diretamente com a criança no que tange aos sete temas selecionados na organização da presente pesquisa. Essas categorias são apresentadas e

discutidas na mesma ordem em que se encontram no Quadro 4. Para melhor entendimento, adota-se a sistemática de analisar, em cada categoria, primeiramente as falas dos entrevistados no Brasil, e depois na Espanha. Em Maringá, constam as professoras de Sala, professoras Atendentes, professoras Auxiliares e Auxiliares de Creche, somando um total de 28 pessoas. Em Guadalajara, constam a professora Tutora, professora de Apoio, professora de Pedagogia Terapêutica, professor/a de Audição e Linguagem, professor Técnico de Serviços à Comunidade, professor de Apoio Itinerante e Auxiliar Técnico Educativo, somando um total de 39 pessoas entrevistadas.

Por outro lado, nesta parte do trabalho serão incluídos os dados das observações realizadas no decorrer da presente pesquisa como recurso para esclarecer e/ou ilustrar o conteúdo das falas dos participantes nas entrevistas.

6.2.1 Tema 1 – Conceito de Educação para a Diversidade e Escola Inclusiva

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Mudanças na escola	Mudanças na escola
	Conceito de educação para a diversidade	Conceito de educação para a diversidade
	Conceito de escola inclusiva	Conceito de escola inclusiva

No que diz respeito ao *primeiro tema*, ao analisar o conteúdo das falas dos participantes dos grupos, resultaram três categorias, nos dois contextos, as quais são descritas na sequência.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Mudanças na escola	Mudanças na escola

No primeiro tema, a *primeira categoria*, identificada como *mudanças percebidas na escola*, as profissionais entrevistadas, nesse Bloco, em Maringá, posicionam-se de duas formas diferentes, embora seja possível observar que os participantes apontam questões relacionadas à escola e à educação de uma forma mais ampla e geral. A maioria (em torno de 82%) manifesta que percebe mudanças na escola e cerca de 18% dessas profissionais não percebem mudanças. O primeiro grupo refere-se ao aumento de alunos em sala, indisciplina na escola, parece que as crianças estão acompanhando o movimento

do mundo; liberdade de ensino, a escola não é mais tão tradicional, há uma forma democrática de gerir a escola; antes se alfabetizava, hoje se fala em letramento; atualmente se observa um descaso com a educação; as inovações educacionais dos últimos tempos, mais parecem especulação; há mudanças mas nem sempre é para melhorar. Por outro lado, afirmam que a escola mudou e melhorou muito nos últimos tempos em relação à aprendizagem dos alunos e à metodologia do professor, principalmente depois que começaram a incluir as crianças com deficiências no sistema de ensino regular, como exemplificam as falas das pessoas entrevistadas:

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

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

Vejo mudanças na questão da relação professor aluno, comparando o tipo de professores que nós tivemos e o tipo de professor que somos há uma grande diferença. Percebo que há uma liberdade que por um lado é positiva e por outro é negativa. Pais e professores estão confundindo o que é liberdade no ensino (M1PA).

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

[...] Para os pais esse foco assistencialista ainda é muito forte. Na hora de entregar a criança aos pais, a pergunta freqüente deles é sempre: comeu bem? Dormiu bem? Eles nunca perguntam a respeito da aprendizagem da criança na sala de aula (M5PS2).

A fala da professora faz lembrar que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), tenha passado a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, expandindo os direitos à educação da criança pequena, o que representa conquistas importantes para a

sociedade brasileira, tais mudanças legislativas não estão alcançando o entendimento dos pais dessas crianças.

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

Eu acho que não há mudanças em favor das crianças, há muita teoria e pouca prática (M6PSA).

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

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

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

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

A grande mudança que eu vejo na escola é com relação à ideia da integração.[...] Foi uma explosão de que todos os alunos se integrassem nas escolas regulares. Do ponto de vista da socialização

foi bom. Do ponto de vista da aprendizagem acho que os alunos perderam muito. A escola especial ainda está mais bem preparada para ensinar a esses alunos (G3APT).

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

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

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

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Conceito de educação para a diversidade	Conceito de educação para a diversidade

Em relação à segunda categoria do primeiro tema, identificada como *conceito de educação para a diversidade*, a totalidade dos profissionais entrevistados do Bloco 2 defende que se trata de uma educação para todos e envolve o respeito pelo outro em suas diferenças, que a educação para a diversidade exige mais preparo dos profissionais; propala ser uma educação para atender às diferenças em sala de aula; e que deve haver mudanças na postura do professor, que os profissionais devem ser mais conscientes de seu papel. Entre as professoras entrevistadas nesse Bloco, foi possível perceber também a tendência em julgar se a educação para a diversidade é boa ou ruim, ao mesmo tempo se posicionando a favor ou contra a sua existência, como se observam nos relatos que representam as falas das demais participantes:

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

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

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

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

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

A fala dessa professora retrata uma situação real de seu cotidiano. Quando se lê a respeito de uma situação assim, fica difícil imaginar o que é ensinar alunos de quatro anos de idade, em que dez deles não entendem o que se fala e outra apresenta deficiência intelectual. Praticamente, a metade da turma não se comunica em situações básicas, como cumprimentos, ordens, hábitos, quanto mais acompanhar os conteúdos programados no planejamento pedagógico da professora. Nesse caso, para ser professor nessa classe, é preciso, além de boa

formação, ser dotado de qualidades criativas para superar os primeiros meses do ano letivo, até que as crianças e a professora vençam os primeiros entraves da comunicação (Observação na classe de Renata – Infantil de 4 anos – Guadalajara –G4).

A pluralidade, segundo Margalef García (2000), é uma das características da sociedade atual em que convivem diferentes culturas, crenças, valores e formas de organização social, bem como as questões de ordem política, econômica e social. Os meios de comunicação e avanço da tecnologia facilitam a interligação entre os povos, tornando cada vez mais evidente essa pluralidade de diferentes pontos de vista, seja nacional, étnica, religiosa ou linguística.

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

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

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

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Conceito de escola inclusiva	Conceito de escola inclusiva

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

[...] é a inclusão da criança com deficiência. Trabalho sempre com mais atenção naquilo que ele faz (M2AC).

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

[...] É a mesma coisa que educação para a diversidade! (M8AC1).
Penso que a escola tem que preparar as crianças para a vida e para as pessoas com deficiência esse objetivo deve ser ampliado por todos os motivos já implícitos (M11PS).

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

Vejo na escola inclusiva o mesmo problema. A lei está muito bonita, mas nós os professores vivemos angustiados (M5AC).

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

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

Outro aspecto evidenciado pelas profissionais entrevistadas desse Bloco é sobre a problemática da frequência de crianças com diferentes síndromes na mesma sala; o depoimento a seguir ilustra essa preocupação:

Concordo com a inclusão, mas sinto uma grande dificuldade em trabalhar com crianças de diferentes necessidades em sala. Tenho duas crianças com a Síndrome de Asperger e uma com hiperatividade, sem contar as necessidades de cada uma das demais. É fundamental a professora ser preparada para trabalhar com o problema que a criança tem (M5PS1).

Não sou contra a inclusão, mas penso que se deve ter um mínimo de condições para que cada profissional desenvolva seu trabalho no cotidiano, do contrário não tem sentido incluir um e os demais ficarem sem receber o mínimo que a escola pode lhes oferecer (M3PS).

Neste contexto, vale acrescentar que, em situação de observação, foi possível constatar a veracidade das palavras da professora em referência. Embora haja a ajuda da professora auxiliar nessa turma, o trabalho exige atenção e intervenções contínuas para dar conta de atender às três crianças que apresentam deficiências e às demais (Observação na classe de Bruno, Luis e Kako – Pré II – Maringá – M5).

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

[...] parece que sinônimo de inclusão virou rampa, e não é isso, a estrutura da escola tem que ser adequada. Precisa de banheiros e de salas adequadas. Por exemplo, se recebermos uma criança cadeirante não temos estrutura para atender essa criança, pois os banheiros não são adequados, as salas são muito pequenas e assim por diante [...] (M7PSA).

[...] Enquanto os profissionais da educação não assumirem o trabalho da escola como compromisso com o ensinar e o aprender as propostas inclusivas não serão efetivadas.[...] Aqui nesta escola, é um exemplo claro, todas as professoras de sala são pessoas que fizeram o curso de especialização em Educação Especial, somente eu não tenho este curso. Quando chegou para nós a criança cega ninguém quis assumir. A Diretora pediu para que eu assumisse essa turma por que confiava no meu trabalho. Foi colocado uma professora auxiliar em minha sala para me ajudar no trabalho com a criança, a qual também possui o curso Educação Especial. Percebeu-se que o trabalho pedagógico não fluía.[...] Resultou que depois de analisar os fatos, preferi ficar só, uma vez que sou eu a responsável pela aprendizagem da criança. Assim sei o quê e quando ensinar sem depender de outras pessoas (C11PSA).

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

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

Para mim é o mesmo, colocar todas as crianças para aprenderem juntas, dentro da mesma sala, de uma forma o mais normalizado possível (G1PT1).

Penso que no fundo é a mesma coisa,[...] Faz pouco tempo que nós espanhóis começamos a ouvir falar da escola inclusiva, apenas uns quatro anos. Antes conhecíamos o termo integração (G1AAL).

As demais profissionais entrevistadas (cerca de 45%) apresentam suas concepções de escola inclusiva abrindo um leque de possibilidades, tais como: é uma escola que tem normas; escola inclusiva significa que todos os alunos tenham seu espaço para se desenvolverem com o atendimento de suas diferenças; é a escola ideal, porém, para colocá-la em funcionamento é que se constitui o problema, uma vez que a realidade é problemática e o comportamento das crianças que já não é mais o mesmo. Por outro lado, são os professores tutores que precisam de mais consciência em suas práticas, portanto, a teoria é diferente da prática, é um desafio, sobretudo, para o professor tutor, cuja responsabilidade é grande e quando mais precisa dos recursos não dispõe. Os relatos a seguir abordam outros aspectos mencionados pelas pessoas entrevistadas:

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

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

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

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

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

Outro aspecto abordado pelas pessoas entrevistadas é que, além de posicionarem-se acerca do que entendem por escola inclusiva, procuram mostrar as vantagens e desvantagens desse sistema:

É permitir que todos os alunos estudem na escola regular. Vejo vantagens para eles. [...] se eu não tenho outra professora que me ajuda não posso me dedicar, por que tenho outra criança com problema, também. Por isso vejo vantagens e desvantagens (G5PT).

Foi possível perceber também manifestações de pessoas que ainda não têm ideias claras e mostram-se confusas, sem entender corretamente do que se trata, conforme ilustram as seguintes falas:

Esse conceito não está bem claro para mim, mas procurando sintetizar seria um meio de normalização (G1ATE1).

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

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

Vale lembrar as palavras de Margalef García (2000), quando analisa a importante contradição interna que se produz no discurso da diversidade e escola inclusiva, qual seja, ao mesmo tempo em que pleiteia uma educação de qualidade que responda à diversidade em suas múltiplas faces, observam-se nas práticas escolares tendências em aplicar esse conceito da diversidade em ações

reducionistas, nas quais se priorize apenas o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, chamando-as de escola inclusiva.

6.2.2 Tema 2 – Organização da Escola para Viabilizar a Inclusão

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão. (5, 6, 7)	Funcionamento da escola e recursos	Funcionamento da escola e recursos

No que diz respeito ao *segundo tema*, que indaga sobre a organização da escola para viabilizar o processo de inclusão, ao analisar o conteúdo das falas dos participantes dos grupos entrevistados resultou uma categoria, nos dois contextos, a qual será comentada na sequência.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão. (5, 6, 7)	Funcionamento da escola e recursos	Funcionamento da escola e recursos

Acerca da categoria identificada como *funcionamento da escola e recursos*, tendo em vista a presença da criança que apresenta deficiência, pode-se verificar dois posicionamentos diferenciados entre as profissionais entrevistadas em Maringá. A significativa maioria dessas professoras (em torno de 82%) defende que o funcionamento e a organização da escola têm que ser diferente para o atendimento dessas crianças. As demais (cerca de 18%) afirmam que o funcionamento e organização da escola não se altera com a presença da criança com deficiência.

Quanto ao primeiro posicionamento, as professoras entrevistadas argumentam que as implicações estão relacionadas à falta de condições físicas, falta de corrimão, rampa e largura de portas adequadas para os cadeirantes e a presença de escadas que dificulta para a criança que usa andador, a falta de pessoal com formação específica. Além do que, a falta de recursos acaba gerando uma angústia muito grande nas pessoas que trabalham com a criança, as quais têm a sensação de que essas crianças não recebem o ensino que merecem. Por outro lado, mencionam o fato de alguns pais não aceitarem que seus filhos estudem na mesma sala da criança com deficiência, solicitando até transferência de turma.

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

[...] se for uma criança cadeirante, cega, surda, a organização da escola tem que se voltar para o atendimento de suas necessidades. Necessidades, de material específico, qualificação de quem vai atender essa criança, estrutura e adaptações. Nas dificuldades de aprendizagem a escola parece que está mais adequada agora as outras deficiências (M9PS).

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

[...] o que se faz para um se faz para o outro (M5PAUX1).

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

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

Em Guadalajara, ocorre que a maioria das pessoas entrevistadas (cerca de 85%) desse Bloco percebe que há implicações no funcionamento e organização da escola tendo em vista a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais, porque essas crianças têm o direito de possuírem recursos específicos para sua escolarização, precisam de adequações nas estruturas físicas da escola, organização nos horários dos diferentes profissionais que as atendem, inclusive organização dos recreios, atividades escolares, jogos e outros aspectos que precisam ser articulados, faltam profissionais especializados para o acompanhamento individualizado, por isso não é possível flexibilização na organização dos horários desses profissionais. O atendimento das necessidades de cada um é também um aspecto a ser considerado pela equipe da escola quando da organização do trabalho, pois aquela criança que tem dificuldades físicas precisa assistir às aulas no pavimento térreo, os alunos com deficiência visual têm sua especificidade para aprender e necessitam de adequações ambientais, e assim sucessivamente.

Há implicações, na organização dos horários, na atenção que se deve dar aos problemas de cada criança. Acho que deveria aumentar o número de profissionais especializados da escola por que a criança que necessita do atendimento precisa uma atenção mais efetiva. Não adianta fazer de conta, oferecer o atendimento uma vez na semana quando ela necessita todos os dias (G6PT3).

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

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

Não há implicações, pois a escola deve oferecer educação o mais normalizado possível, para atender suas necessidades. Uma vez que haja profissionais especializados é só organizar seus horários e adaptar os atendimentos para que ele siga o seu curso, (G2APT).

Não há implicações, pois a escola está para todos. Ela deve se adequar ao que os alunos necessitem.(G2AAL).

Não vejo implicações, porque neste tipo de educação o objetivo a ser perseguido é a integração do aluno com os demais, tanto na sala de aula, como no refeitório, como nos passeios, nas excursões, nos corredores, nas festas escolares, etc. (G2ATE2).

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

Para refletir sobre o assunto, é pertinente lembrar Canário (2006) no que tange à organização e funcionamento da escola pelo modelo da homogeneidade. A escola, como está organizada, ensina de forma simultânea, para pessoas da

mesma idade, marcando um espaço, tempo e saberes que lhe são próprios. Seu funcionamento e organização permite ensinar a todos a que a ela adentram como se fossem um só, sem considerar as diferenças intrínsecas do ser humano. Percebe-se que o modo estável e uniforme de organização do trabalho escolar poderia atender os alunos pela homogeneidade e não atendimento às diferenças de cada um. Por isso, Canário (2006) alega que essa uniformidade levaria a se pensar que a escola funciona como um hospital que tentasse tratar todos os pacientes com a mesma medicação.

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

6.2.3 Tema 3 – Práticas Pedagógicas e Encaminhamentos Metodológicos

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. (8,9,10,11)	Participação do aluno em sala	Participação do aluno em sala
	Proposta pedagógica diferenciada	Proposta pedagógica individualizada
	Prática educativa e seus fundamentos	Prática educativa e seus fundamentos

No tocante ao *terceiro tema*, que *indaga* sobre as práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos, ao analisar o conteúdo das falas dos participantes dos grupos entrevistados, já mencionados anteriormente, resultaram três categorias para os dois contextos, as quais são descritas na sequência.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. (8,9,10,11)	Participação do aluno em sala	Participação do aluno em sala

No terceiro tema abordado nas entrevistas da presente pesquisa, aparece a *primeira categoria*, identificada como *participação do aluno em sala*. Nela, foi possível perceber pelo menos duas tendências entre as professoras entrevistadas em Maringá. Na primeira, a maioria (cerca de 58%) das professoras entrevistadas nesse Bloco se manifesta preocupada com a questão da adaptação e participação

dessas crianças em sala de aula. As demais professoras (em torno de 42%) mostram que seus alunos estão bem adaptados e participam bem das atividades.

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

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

No período de observação na sala dessa professora, foi possível perceber a pouca participação da criança nas atividades propostas. Na segunda atividade do dia, a professora propôs às crianças brincarem com peças do alfabeto no piso da própria sala, com as mesas e cadeiras arredadas num canto. As crianças agruparam-se de quatro em quatro, criando situações de brincadeira, fizeram tapete de letras, rio de letras, casas, edifícios, e assim por diante, chamando a professora e a pesquisadora para explicarem o que tinham feito. No entanto, Teo, por mais que fosse mediado pela professora, não conseguia realizar as atividades. Enquanto as crianças estavam ocupadas, Teo provocava-os tentando desmanchar as atividades que os colegas estavam realizando. Ele não conseguia interagir com seus pares. Sua relação com os colegas, na maioria das situações, era de agressão, como, por exemplo, tomar o brinquedo do colega ou desmanchar algo que estavam fazendo, tirar o lápis ou o pincel da mão dos companheiros, puxar o cabelo dos amigos, tirar sem pedir o brinquedo que o amigo estava utilizando, situações que ocasionavam conflitos, pois as crianças choravam e brigavam com ele. Em raras situações, manifestava-se com afeto. Com a pesquisadora, por várias vezes pediu colo. Com a professora, era afetuoso, estando continuamente de mãos dadas com ela, parece que se sente seguro com ela, pois atende ao seu

chamado, mas também dava suas escapadas e saía pelo corredor da escola (Observação na classe de Teo – Pré II – Maringá – M3).

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

Vejo minha aluna, muito bem. Ela me surpreende a cada momento, pois ela aprende tudo que eu ensino ela é uma criança muito dedicada (M4PS).

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

A observação realizada na sala dessa professora confirma seu empenho para fazer com que as crianças participem das atividades propostas. Solicita-se à turma para fazer um desenho sobre o tema trabalhado no dia anterior “festa junina”. Antes de iniciarem, a professora lança alguns questionamentos, recuperando o conteúdo, quem se lembra o que é festa junina? O que tem na festa junina? Quando ela acontece? Agora vocês vão pensar no que querem desenhar? O que vocês sabem desenhar sobre a festa junina? Podem desenhar na folha”. A professora se dispõe a atender a cada um conforme vão surgindo as dificuldades; a professora sana os problemas indo ao quadro e explica no geral. Fala para os alunos: “Para quem não sabe desenhar a fogueira vou mostrar um jeito de fazer aqui no quadro e quem quiser pode ir me acompanhando ou fazer de outra forma”. A professora dialoga o tempo todo com as crianças, numa cumplicidade admirável, sempre incentivando e falando para as crianças e para Luis: “você sabe fazer, você é capaz!” Sempre dizendo e pegando na mão de Luis: “Eu ajudo você uma vez, e depois você continua, olha sobe aqui, desce, faz essa curvinha, faz vários risquinhos, depois faz o fogo”. A professora se dirige à turma e diz: “Cada um faz o seu, quero ver o que cada um sabe fazer, para pintar os seus desenhos, vocês devem usar as cores que vocês mais gostam, assim o trabalho fica mais

bonito” [...] (Observação na classe de Bruno, Luis e Kako – Préli – Maringá – M5).¹³⁶

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

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

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

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

A respeito da *primeira* categoria do terceiro tema, identificada como *participação do aluno* em sala de aula, também se observam duas tendências nas falas dos profissionais entrevistados, em Guadalajara. A primeira tendência é que a maioria (em torno de 55%) dos participantes manifesta uma visão otimista da adaptação e da participação da criança com necessidades educativas especiais em sala. Os demais profissionais entrevistados (cerca de 45%) acreditam que a adaptação e participação dessas crianças não é tão simples, principalmente as crianças mais comprometidas.

¹³⁶ No Anexo P deste trabalho, podem-se observar fotos de painéis com as produções dos alunos de alguns centros visitados em Maringá, dando uma ideia dos resultados das mediações das professoras e como são organizados os registros dos alunos.

Os profissionais entrevistados da primeira tendência veem seus alunos bem adaptados e integrados com o grupo, isto já se percebe com pouco tempo de trabalho com a turma. Defendem que a adaptação é total, fazem tudo que os demais alunos devem fazer, para isso servem os profissionais de apoio, para ajudar nas atividades de sala de aula. Essa situação foi constatada em algumas das observações realizadas nos diferentes centros de Educação Infantil em Guadalajara, como ilustra um dos fragmentos observado. A professora inicia a assembleia com todos os alunos sentados no tapete e em semicírculo. Afonso também, porém sentava em sua poltrona específica (um sofá pequenino), porque ainda não consegue sentar e dobrar os joelhos, pois usa aparelhos. A seu lado estava a Auxiliar Técnico Educativo (ATE), para acompanhá-lo no período. Nesse dia, o ajudante do dia era Afonso. A professora chamou a atenção de todos os que estavam na assembleia para aprender, por isso deviam se comportar. Convida as crianças para se cumprimentarem um ao outro com a mão direita. Pediu a todos que mostrassem qual é a mão direita. Cantaram uma canção infantil “Olha como está? Deve ser pela manhã. Estamos todos bem”. Cantando essa canção, *tin pom*¹³⁷, e apontam a mão direita. A professora colou um adesivo¹³⁸ de círculo azul na mão de cada um para identificar a mão direita, reforçando o conteúdo trabalhado, inclusive nas mãos direitas das professoras e da pesquisadora. A seguir, a auxiliar leva Afonso para a frente dos alunos com uma batuta apontando para as fotografias dos colegas, diz o nome e pergunta: “fulano está?” E assim, verificou todos os presentes e ausentes. Faltaram oito alunos e estavam presentes 12. Em seguida, a professora repassa os conteúdos de calendário, dias da semana, do mês, tempo, estação do ano, cantando uma música apropriada. Afonso participa como ajudante da professora, mas a auxiliar o conduz em seus movimentos (Observação na classe de Afonso Infantil de 5 anos – Guadalajara – G1).

A participação nas excursões, nos passeios, nas peças de teatro organizadas também são destacadas pelo grupo de pessoas entrevistadas, que veem participação de seus alunos. Informam que pelo menos algum papel a criança tem que exercer para se sentir integrada ao grupo. No natal, no carnaval, é possível

¹³⁷ ?“*Mira cómo está? Debe ser por la mañana. Estamos todo bien, cantando esta canción, tin, pon*”

¹³⁸ A professora chama o adesivo de “*pegatina*”.

envolvê-las, juntamente com as mães, para mandar-lhes vestimentas à caráter, segundo confirmam as seguintes palavras:

Eu o vejo que está muito bem. Sua capacidade intelectual, linguagem, raciocínio e conceitos matemáticos, noções espaciais, memória são bons. Seu problema é a limitação dos membros inferiores e superiores (G1PT3).

[...] Acho importante eles participarem das aulas de educação física, música, passeios, excursões e nas matemáticas, isto é, participar naquilo que está a seu alcance (G6AAL).

Vejo que meu aluno com necessidades educativas especiais está integrado ao grupo da classe no que toca ao social. Foi esse o objetivo de todos os profissionais que trabalharam com ele no ano passado, mostramos a ele a rotina da sala e as regras de convivência. Seu nível cognitivo ainda precisa de mais estímulo. Vamos trabalhar para isso neste ano. No ano passado ele participou de todas as excursões que o grupo fez e foi muito bom. Neste ano já temos uma excursão marcada, uma visita a um Museu em Madrid, no dia 16 de outubro, e ele irá também, vamos todos de ônibus (G2PT2).

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

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

Eles não participam das aulas, estão o tempo todo desligados (G4PT1).

É uma criança a mais. No entanto, deveriam ser tratados de forma diferente, atendendo as suas necessidades (G6PT1).

Em situação de observação, foi possível perceber a veracidade dos relatos das professoras. Em uma das aulas observadas de inglês, a professora trabalhou em assembleia os conteúdos de tempo, dias da semana, mês, data e numerais até 20. Mauro manteve-se junto com as crianças em círculo, mas alheio a tudo, olhando para outro lado, sem perceber nada do que a professora falava. Seu olhar era distante, sem se fixar em nada. A um dado momento, a pesquisadora de seu canto procurou sintonizar seu olhar com o dele, ele percebeu e gostou da

brincadeira. Por vários momentos, a pesquisadora percebeu que ele mesmo buscava a sintonia do olhar e expressava um leve sorriso. Depois, a professora pediu que cada criança sentasse em seu lugar à mesa para selecionarem os trabalhos das aulas anteriores e colocarem em uma nova pasta organizada pela professora. Mauro não tomou conhecimento, foi necessário a professora da sala levá-lo pela mão até seu lugar e sair do tapete. Não atende às ordens da professora. Em seu lugar também não conseguiu fazer o que a professora havia solicitado, porém estava imobilizado, sem ação e com o olhar perdido, assim se passou o tempo decorrido dessa aula. Na aula seguinte, com a professora de sala, Mauro tirou seus sapatos e a meia e andou descalço pela sala, sem se ater a nada. Enquanto a professora organizava os grupos para trabalharem em suas atividades com o livro didático com o conteúdo de matemática, cujo exercício era relacionar quantidades com números e escrever os numerais até 10, Mauro permaneceu em seu lugar sem nada fazer (Observação na classe de Mauro – Infantil de 5 anos – Guadalajara – G3).

Vale a pena apresentar o depoimento de uma das professoras entrevistadas que argumenta sobre a dificuldade de adaptação e participação de seu aluno com autismo, pela resistência que essas crianças apresentam em mudar as rotinas e estabelecer novos vínculos e se integrarem, particularmente, no início do ano letivo.

É um trabalho muito difícil, muito duro. Nosso período de adaptação foi sofrido para nós todos. Neste ano ele passou da classe de 4 anos para a classe de 5 anos cuja professora sou eu, diferente da professora do ano passado. No início, ele não conseguia entender isso. Embora estivesse com os mesmos colegas, a mudança de espaço e de professora lhe causou um impacto muito grande. Ele não queria entrar na sala e chorava, gritava não se deixava levar. Não gosta de música. Todos os dias que tinha aula de música também era sofrido fazê-lo permanecer em classe. Fiquei esgotada. [...] Tínhamos orientações que não podíamos ceder, havia que convencê-lo das mudanças, estabelecer novas rotinas, e isso nos custou muito. Agora já está calmo e permanece em sala, sem problemas (G4PT2).

Apesar de difícil, na observação da sala dessa mesma professora foi possível perceber a superação do problema criado no início do ano com esse aluno que apresenta autismo. No decorrer do tempo, ele já conseguia participar das atividades propostas segundo seu nível de desenvolvimento. Em situação observada, em que a professora da sala contou uma história sobre Papai Noel, Pedro, durante esse período, permaneceu na roda com os amigos, embora na

maior parte do tempo estivesse distraído, como que falando consigo mesmo; nos momentos mais vivos da história demonstrava prestar atenção, pois seu estilo de aprendizagem é predominantemente visual. A seguir, a professora fez perguntas sobre a história para levar as crianças pensarem sobre as informações recebidas, e Pedro olhava para cada uma das crianças, como que observando suas respostas. Na continuidade, as crianças foram para as mesas para realizar a atividade do dia, que consistia em recortar de uma folha de sulfite as quatro cenas da história nela impressas e colar em outra folha na sequência dos acontecimentos da história, ao som de um música clássica, Prelúdios de Chopin. Depois, levariam para casa para contarem a história para os pais, irmãos, avós e parentes. Durante essa atividade, as crianças permaneceram concentradas e em silêncio. Para a atividade de recortar, Pedro necessitou da ajuda da professora, a qual pegou em sua mão, e demonstrando afeto foi ensinando-o a segurar na tesoura e no papel ao mesmo tempo (Observação na classe de Pedro – Guadalajara – G4).

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

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

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. (8,9,10,11)	Proposta pedagógica diferenciada	Proposta pedagógica individualizada

Na *segunda categoria* do terceiro tema, identificada como *proposta pedagógica diferenciada*, a metade das profissionais entrevistadas desse Bloco,

em Maringá, manifesta-se asseverando que não deveria haver proposta pedagógica diferenciada para trabalhar com as crianças que apresentam deficiências inseridas nas classes regulares, no sentido de que a proposta curricular da escola deveria ser aplicada a todos os alunos, como indica Sebastián (2005, p.11): “as Escolas Regulares deverão forçosamente adaptar-se aos novos alunos que nelas entram e não ao contrário”. Argumentam as profissionais entrevistadas que no processo de inclusão não há lugar para propostas pedagógicas diferentes, ela deve ser a mesma para todas as crianças¹³⁹. O que realmente deveria haver seriam atividades específicas que atendessem às necessidades de cada criança. Outras complementam que também se deve compreender o tempo e o ritmo da criança.

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

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

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

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

Acho que sim, pois ela só está aprendendo por que eu estou buscando formas diferenciadas de ensiná-la. Tenho pesquisado nos livros, na *internet*, com as pessoas que já trabalharam com essas crianças, com a professora especializada que a atende em horário contrário. Assim, estou fazendo o possível para ensiná-la, respeitando-a, enquanto cidadã (M11PS).

Em Guadalajara, os profissionais entrevistados nesse Bloco se manifestam, por unanimidade, na defesa de uma proposta individualizada. Explicam que as

¹³⁹ Ver modelo do planejamento trimestral para todas as crianças de Maternal e Pré da rede municipal de Maringá e como são desenvolvidas as propostas de atividades no Anexo Q deste trabalho.

escolas espanholas já têm uma proposta individualizada, diferenciada com relação aos conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos, que se chama Programa de Trabalho Individualizado (PTI)¹⁴⁰, contemplada na legislação, o qual, para ser mais bem operacionalizado, é desdobrado em Plano de Trabalho Individualizado (Quinzenal)¹⁴¹. Outros defendem ainda uma proposta de uma escola aberta, em que a criança fique um tempo em sala regular e outro tempo com outra professora especializada, fazendo parte de outro grupo de crianças.

Eu tenho uma proposta pedagógica individualizada só para ele. No meu planejamento do grupo tem uma parte que é direcionada para atender suas necessidades. [...] (G2PT2).

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

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

[...] Nesse nível de três anos ainda não há planos diferenciados e mesmo porque estamos muito no começo do ano, estou conhecendo ainda este aluno, embora eu tenha um documento de avaliação do Centro Base, estou trabalhando ainda noções gerais que servem para todos e, principalmente, a socialização (G2PT1).

Neste sentido, Vygotski (1997b) esclarece que a cultura vigente vê o homem com todos os seus órgãos completos e seu cérebro em pleno funcionamento. Quando se depara com a criança que apresenta alguma alteração que foge desse padrão de normalidade de organização psicofisiológica, emerge a divergência e a discrepância. Aqui, entra o papel da educação, que cria as técnicas necessárias para inserir a criança com problemas a um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados as suas peculiaridades na convivência com os

¹⁴⁰ Ver modelo de Plano de Trabalho Individualizado (PTI), no Anexo R deste trabalho.

¹⁴¹ Ver modelo de Plano de trabalho Individualizado Quinzenal, no Anexo S neste relatório de pesquisa.

demais. A professora em questão está oportunizando ao seu aluno esse momento de inserção na cultura. Apesar de possuir um relatório técnico com os dados de desenvolvimento da criança, procurou não considerá-lo por enquanto, para trabalhar exatamente o que a criança precisava aprender com a interação ao grupo.

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

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. (8,9,10,11)	Prática educativa e seus fundamentos	Prática educativa e seus fundamentos

Na *terceira categoria* do terceiro tema, identificada como *a prática educativa e seus fundamentos*, a maioria (em torno de 90%) das pessoas entrevistadas desse Bloco, em Maringá, afirma que suas práticas se fundamentam na teoria Histórico-cultural, adotada pela Seduc, contra 10% dessas profissionais, que informam se utilizarem de outras concepções teóricas desde que atendam às necessidades das crianças. Os planejamentos são esboçados entre as supervisoras da rede com orientação das pessoas responsáveis pela Coordenação da Educação Infantil da Secretaria. Na escola, a supervisora detalha esse planejamento com as professoras de sala e a cada trimestre mudam-se os temas, mas a fundamentação teórica continua a mesma. Muito embora a linha teórica que fundamenta a prática dos professores de toda rede incentive a busca, a pesquisa, o desafio, nem sempre é isso que acontece.

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

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

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

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

Fundamento o planejamento em três autores principais, Roger, Paulo Freire e Gardner. Acredito que cada criança se desenvolve a sua maneira, mesmo não apresentando deficiências (M5PS2).

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

Fundamento no princípio de que uma vez ela estando aqui nesta escola ela deve ser respeitada e tratada enquanto uma cidadã. Ela não está aqui só para se socializar ela veio para aprender, para isso eu preciso ensiná-la (M11PS).

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

Esse assunto das práticas pedagógicas e seus fundamentos é, ainda, complementado com outras ideias pelas professoras entrevistadas desse Bloco. Afirmam essas profissionais que o conteúdo trabalhado em sala de aula é o mesmo para todos os alunos, embora em alguns casos se façam as adequações necessárias, ou se trabalhe de forma diversificada para atender às necessidades individuais dos alunos. Procuram, na medida do possível, usar recursos diferenciados e, às vezes, até envolver a família para ajudar nos encaminhamentos.

O programa trabalhado é o mesmo para todas as crianças, mas fazemos as adequações, para atender às necessidades das

crianças. Procuo usar recursos diferenciados e às vezes até envolver a família para ajudar nos encaminhamentos (M6PS).

[...] quando percebo que ela não aprendeu, como os demais, procuro um momento em que os outros alunos estejam com alguma atividade, faço trabalho individualizado, proponho atividade diferenciada, sistematizo o conteúdo de outra forma (M11PS).

Outros aspectos são destacados sobre o tema em referência pelas professoras entrevistadas; defendem que a presença da criança com deficiência em sala de aula regular exigiu dos educadores mudanças no modo de ensinar e é preciso ficar atenta a tudo, pois essa criança exige mais cuidados. O seguinte depoimento ilustra essa ideia :

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

Em Guadalajara, essa categoria *prática educativa e seus fundamentos* é discutida pela maioria (em torno de 90%) dos participantes desse Bloco de forma coerente com a legislação do país que preconiza liberdade de linha teórica para os centros e de atuação para os professores em sala de aula, contra 10% que afirmam não fundamentarem suas práticas em concepções teóricas e sim por meio do delineamento dos objetivos traçados anteriormente para cada uma das crianças. Nesse contexto, foi possível observar, nas falas dos profissionais entrevistados, uma diversidade de pontos de vista, diferentes tendências de concepções teóricas, metodologias de ensino e prática docente. Dessa forma, as professoras entrevistadas manifestam-se dizendo que a Educação Infantil tem uma especificidade de rotina de trabalho que envolve assembleia no tapete, desenvolvimento da linguagem, do raciocínio, formação de conceitos matemáticos, as noções de alfabetização, atividades nos livros de exercícios (*fichas*)¹⁴², jogos educativos, contos e literatura infantil, músicas, tempo livre para brincadeira, relaxamento e noções de informática. No que se refere à temática desenvolvida para embasar as atividades, acrescentam, também, que trabalham com centro de interesse, o qual muda a cada três meses, além de outros temas como alimentação, vestuário, animais, corpo humano, estações do ano e outros, como ilustram os relatos a seguir:

¹⁴² *Fichas* são as atividades que os alunos realizam a cada aula e que fazem parte do livro didático.

Vejo com simpatia o trabalho de Piaget, mas baseio-me na minha experiência como professora, na minha formação e nas minhas inquietudes estou sempre buscando algo para melhorar a minha prática (G4PT1).

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

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

Trabalhamos com centro de interesse, a cada trimestre nós mudamos, geralmente coincide com as estações do ano. Porém, em cada trimestre também temos que trabalhar três temas diferentes, como alimentação, corpo humano, animais, vestuário, etc. (G3PT1).

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

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

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

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

Interessante é observar que na discussão dessa mesma temática aparecem outros enfoques relatados pelos profissionais entrevistados, qual seja, ensinar é sempre igual, seja para alunos considerados normais, como para alunos com necessidades educativas especiais. O que mudam são as estratégias; para alguns alunos é necessário repetir mais, dar diferentes abordagens ao mesmo assunto, usar material específico, prestar mais atenção às necessidades do aluno,

enquanto outros caminham independentemente desses recursos. Contudo, enfatizam os profissionais entrevistados, o ensino para as crianças com necessidades educativas especiais exige uma metodologia distinta por parte do professor de sala de aula, inclusive com as adequações curriculares para os conteúdos escolares:

[...] É o professor quem tem que observar cada situação de sua aula. Por exemplo, hoje em minha aula, achei que era necessário, mudar a maneira dos alunos sentarem, porque ainda não sei o tanto que meu aluno com problemas visuais enxerga e como ele enxerga então vou fazendo mudanças até ver qual é a melhor estratégia o melhor recurso. Agora eu já sei que todos os objetos e materiais utilizados na sala têm que ficar bem próximo dele (G5PA).

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

6.2.4 Tema 4 – Ação Mediadora dos Profissionais Frente a Situações de Aprendizagem da Criança com Deficiência

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência. (12, 13)	Atuação docente e ações mediadoras	Atuação docente e ações mediadoras
	Condições necessárias	Condições necessárias

No que se refere ao *quarto tema*, que indaga sobre a ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência, ao analisar o conteúdo das falas dos participantes dos grupos entrevistados, já mencionados anteriormente, resultaram duas categorias nos dois contextos; as quais são descritas a seguir.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência. (12, 13)	Atuação docente e ações mediadoras	Atuação docente e ações mediadoras

Com relação ao quarto tema abordado nas entrevistas da presente pesquisa, a *primeira categoria* é identificada como *atuação docente e ações mediadoras*. Foi possível perceber que a maioria (em torno de 55%) das professoras entrevistadas, em Maringá, declaram que agem com normalidade dentro da sala de aula, exigindo da criança que apresenta deficiências o que exige dos demais alunos.

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

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

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

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

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

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

Eu sinto minha turma tumultuada, quando ele sai da sala e eu tenho que deixar o que estou fazendo com os demais e correr atrás dele, pelas salas de aula, ou pelos corredores da escola, fico em conflito, por ter deixado a turma sozinha e, às vezes, volto para a sala e encontro outros problemas com as crianças, elas mesmas querem também sair da sala (M3PS).

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

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

Vejo grandes dificuldades, porque a gente nem sabe preparar atividades para esses alunos. [...] (M5PS1).

As palavras dessa professora fazem lembrar o pensamento de Mendes (2010, p.136) quanto ao aspecto da formação de professores, em que a autora propõe que os futuros cursos formativos, desde a formação inicial e os demais, deverão se ocupar de “instrumentalizar os educadores para lidar da melhor forma com as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, e essa formação tem que ser planejada de modo a contemplar o cotidiano das turmas de creches”.

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

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

A forma mais eficaz de ação mediadora, segundo algumas das professoras entrevistadas (cerca de 23%) nesse Bloco, ainda é a aproximação ao aluno, cativando-o e sentar-se ao lado para juntos sanarem as dúvidas que ficaram. Defendem outras professoras que não é só a criança com deficiência que tem dificuldades. Há outras crianças na sala que não conseguem realizar tudo o que é

proposto, então é necessário persistir e ensinar de outro jeito, como ilustra o relato a seguir:

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

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

Em uma das salas observadas, também foi possível perceber a atenção dispensada às crianças que apresentam deficiências. Após todos terminarem a atividade, a professora passou distribuindo uma bola de massa de modelar para cada criança, com a proposta de todos fazerem a letra A. Antes, recomendou para não pegarem pouca massa para não grudar na carteira e na mão. Começou a ensinar como deveriam proceder para o trabalho sair bem feito. Dizia a professora: “primeiro amassa bem, colocando força, nos dedos assim... Está difícil? Tenta de outro jeito. Amassa assim, Bruno, força, com mais força, viu como você é capaz e inteligente! Nunca podemos dizer que não sabemos, temos que tentar sempre!”, incentiva a professora.

Depois que todos conseguem modelar a letra A na atividade com a massa, a professora libera as crianças para fazerem o que querem com a massa. Para finalizar a atividade, a professora solicitou a cada criança que enrolasse a massa do jeito que recebeu para guardá-la. A professora auxiliar ajuda no atendimento a todas as crianças, mas é possível perceber que ela dá atenção especial às três crianças que apresentam deficiências dessa sala, sentando-se ao lado delas, pegando na mão, dialogando, ensinando, perguntando sobre o que elas precisam (Observação na classe de Bruno, Luis e Kako – Prél – Maringá – M5).

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

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

Com ou sem aluno com deficiência a atuação do professor em aula deve ser sempre a mesma (G6PA2).

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

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

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

No princípio muito assustada, esgotada. Agora pelo menos ele não sai da sala e permanece na assembléia, realiza alguma atividade. A turma já domina numerais até 10. Ele ainda está no numeral um e dois (G4PT2).

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

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

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

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

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

Nesse aspecto, essa mesma professora, em situação de observação, mostra coerência entre o que fala e o que faz. Ainda com os alunos em assembleia, a professora trabalhou com peças grandes de plástico colorido e colocou no meio da

roda um círculo ao centro de um semicírculo, dentro dele duas peças de plásticos amarelas (quadrados) e outra de igual tamanho e formato, mas na cor azul fora do círculo, e pediu para as crianças descreverem verbalmente o que estavam vendo. Cada criança deveria falar sempre algo a mais ou diferente daquilo que o companheiro anterior falou. A professora exigia clareza na expressão, no uso das palavras e em sua pronúncia, bem como exigia o exercício de todas as crianças se expressarem, dando detalhes do fato que estava a sua frente. O conteúdo era a expressão, a clareza das ideias, o raciocínio ao se comunicar, observar detalhes, precisão de linguagem e aumento de vocabulário. Para tal, a professora teve que manter a disciplina da turma, a ordem, a concentração das crianças e a capacidade de manter a turma participando ativamente, usando a voz de comando, sempre com palavras que expressam afeto, carinho e encorajamento (Observação na classe de Afonso – Infantil de 5 anos – Guadalajara – G2).

Outras formas de ações mediadoras também são comentadas, como metodologias e projetos diferenciados, precisão e clareza no vocabulário, uso de material concreto, as ações mediadoras passam pelo ato de compreender as necessidades e o jeito de aprender da criança, conforme se pode observar nos depoimentos a seguir:

[...] Refaço o programa da turma quinzenalmente, às vezes, preciso recorrer a projetos diferentes para atender os diferentes níveis de dificuldades que as crianças vão apresentando frente aos conteúdos trabalhados. No caso do meu aluno com necessidades educativas especiais tenho que estar atenta aos objetivos propostos no Programa de Atividade Individual. Por exemplo, nos propusemos ensinar-lhe a cor vermelha, se vejo que está com dificuldade busco outras formas de ensinar que não sejam as já sistematizadas. Quando ele chegou tinha muita dificuldade para andar, tivemos que intensificar nossos esforços para alcançar este objetivo. Agora queremos que ele suba e desça as escadas alternando os pés, tudo isso exige estratégias diferenciadas, para lhe dar autonomia (G2PT2).

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

Neste sentido, os dados obtidos pelos depoimentos dos professores entrevistados respondem, de certa forma, a uma das questões inicialmente

levantadas pela presente pesquisa, qual seja, se em sala de aula, diante da realidade do cotidiano escolar, o professor consegue exercer sua função de mediador do conhecimento junto às crianças com deficiência? A atuação mediadora das professoras observadas e entrevistadas, mencionadas anteriormente, mostra o exercício dessa função.

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

As questões relacionadas ao uso do livro didático em sala de aula e o desenvolvimento e organização de situações para que os alunos tenham as condições mínimas para o aprendizado também são apontadas como recursos de ações mediadoras, como ilustram os relatos a seguir:

Os alunos normais aprendem seguindo a metodologia do livro didático, eles aprendem quase que sozinhos, porém para os alunos com necessidades educativas especiais, deve se fazer as adaptações curriculares que o seu caso exige (G2ATE2).

(...) Aqui na escola há duas tendências, aqueles professores que adotam livros didáticos (fichas) e seguem rigorosamente o que está estabelecido e a outra tendência que se denominam construtivistas (é mescla de Piaget e Vigotski), estes não adotam livro, trabalham construindo e elaborando suas próprias atividades. São duas professoras dos alunos de quatro anos. A escola nos deixa livre para escolher a forma que queremos trabalhar (G3PA).

Nesse aspecto, no decorrer das observações, foi possível perceber que todas as crianças com necessidades especiais ou não se utilizam do livro didático para os exercícios de fixação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Em uma das

situações observadas, verificou-se que para iniciar o trabalho de mesa¹⁴³ a professora solicitou a ajuda de Matheo para entregar os livros didáticos (*fichas*) para cada amigo. A professora dizia o nome do dono do material e Matheo pegava-o e levava ao colega, fazendo-o relacionar o amigo com seu nome. Enquanto os alunos trabalharam em seus livros didáticos sobre a história dos grilos, registrando os conceitos trabalhados na assembleia, Matheo trabalhou com o seu material também. A profissional auxiliar ATE pegou o livro¹⁴⁴ de Matheo e o ajudou a fazer a sua tarefa, que foi diferente dos demais, exercício de completar o que faltava em figuras de objetos. Depois da tarefa pronta, essa profissional pediu a Matheo que levasse à professora da sala ensinando-o a dizer “Olhe! (*Mire!*) o que eu fiz!”. A professora olhou a tarefa e o aplaudiu, elogiando-o, e pediu que guardasse o livro no lugar devido para prosseguir com outra atividade (Observação na classe de Matheo – Infantil de 4 anos – Guadalajara – G2).

Assim, com relação à análise da categoria *atuação docente e ações mediadoras*, pode-se inferir que há semelhanças e diferenças nos posicionamentos manifestados pelos profissionais entrevistados dos dois contextos. A semelhança é que as falas das pessoas entrevistadas, em Maringá e Guadalajara, revelam que a atuação docente desses profissionais em classe regular que tem incluída criança que apresenta algum tipo de deficiência não é diferente, sentem-se bem e satisfeitos, embora em Maringá o índice das professoras que veem sua atuação como normal seja de 55%. Em Guadalajara, esse índice de professores que se sentem bem chega a 85%. Quanto às *ações mediadoras* do professor frente à situação de aprendizagem dessas crianças, a fala predominante, nos dois contextos, é o atendimento individualizado, acrescentando outros tipos de ações, como afeto, repetição do conteúdo, atividades diversificadas e intermediárias, material concreto, entre outras.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência. (12, 13)	Condições necessárias	Condições necessárias

¹⁴³ Trabalho de mesa, com *fichas*, são tarefas que as crianças executam nos livros didáticos. Cada um possui o seu material para as diferentes áreas, noções de números, língua, conceitos básicos, entre outros.

¹⁴⁴ Para Matheo, o livro didático é outro, indicado especialmente para atender as suas necessidades conforme os conceitos e objetivos estabelecidos em seu Plano de Trabalho Individualizado (PTI).

Com relação à *segunda categoria* do quarto tema, identificada como *condições necessárias* para o ensino e aprendizagem em classe que tem incluída(s) criança(s) com deficiência, foi possível perceber que as pessoas entrevistadas nesse Bloco, em Maringá, evidenciam uma variedade de aspectos que começam pela formação específica dos profissionais para atender às necessidades das crianças; professor auxiliar em sala; recursos materiais necessários; número reduzido de alunos em sala; orientações de como agir em cada caso; acompanhamento do trabalho e de outros profissionais; planejamento diferenciado, ambiente acolhedor e dinâmica interativa em sala. Ao mesmo tempo que apontam as condições necessárias para bem ensinar as crianças com deficiências em classe regular, defendem a ideia de que essas condições deveriam começar bem antes de se chegar na sala de aula,

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

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

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

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

[...] A questão afetiva é muito importante para que eles se sintam seguros para aprender, necessitam do toque, de carícias, de conversas abertas das coisas da vida pessoal, o que fazem, como fazem, eles precisam falar, da família, dos avós, dos irmãos, dos tios,

sua projeção social, o que pretendem fazer, ser, isso dá proximidade na relação, e libera para a aprendizagem (G3APT).

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

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

O professor tutor deve ser comprometido e consciente, assim vai envolver os especialistas no trabalho conjunto (G6APT).

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

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

6.2.5 Tema 5 – Acompanhamento e Avaliação do Processo de Aprendizagem da Criança com Deficiência

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência. (14, 15)	Formas de avaliação da criança com deficiência	Formas de avaliação da criança com necessidades educativas especiais

No que diz respeito ao *quinto tema, que indaga sobre o acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência*, ao analisar o conteúdo das falas dos participantes dos grupos já mencionados, resultou apenas uma categoria, identificada como *formas de avaliação das crianças com deficiências incluídas nas classes regulares, em ambos os contextos, a qual é comentada na sequência*.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência. (14, 15)	Formas de avaliação da criança com deficiência	Formas de avaliação da criança com necessidades educativas especiais

Nessa categoria, foi possível perceber que as participantes entrevistadas do Bloco 2, em Maringá, são unânimes em afirmar que se deve fazer avaliação para essas crianças. Entendem que a avaliação é uma forma de rever o trabalho do professor em sala. Normalmente, essa criança tem um tempo diferenciado para aprender, e isso deve ser considerado:

Eu acho que deve haver avaliação para essas crianças, a gente não acredita neles, mas eles são capazes. Se não fazemos avaliação como vamos saber se aprenderam. Só por meio da avaliação é que vamos percebendo as dificuldades das crianças e vamos reformulando nossas práticas para melhor ensiná-las (M4PA1).

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

Portanto, as profissionais entrevistadas em Maringá consideram por unanimidade, que a forma de avaliar é a mesma para todas as crianças da rede municipal. Trata-se de um relatório descritivo, semestral, estruturado em tópicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, levando em conta o cognitivo, o afetivo, a coordenação motora e as situações de aprendizagem¹⁴⁵. O depoimento a seguir exemplifica a maneira com uma das professoras faz para avaliar seus alunos,

[...] Eu vou anotando tudo da criança. Todos os meses eu peço que cada criança faça um desenho livre e um auto retrato e guardo na pasta de cada um, as letras ainda são bem poucos que conseguem

¹⁴⁵ Ver mais detalhes dessa forma de avaliação da rede municipal de ensino de Maringá no tópico anterior deste trabalho, página 200-201. No Anexo T, apresenta-se o modelo de roteiro de avaliação utilizado para todas as crianças da rede municipal em Maringá, implantado no ano da realização da presente pesquisa.

fazer, assim tenho registrada toda evolução da criança, isso eu faço com todos (M4PSA).

Em Guadalajara, os profissionais entrevistados do Bloco 2, ao se referirem à categoria *formas de avaliação* das crianças que apresentam necessidades educativas especiais incluídas nas classes regulares, se posicionam, na totalidade, em defesa da avaliação de aprendizagem dessas crianças argumentando que é uma forma de diferentes especialistas emitirem seus pareceres sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança; que essa avaliação deve ser igual à dos demais alunos; ou, ainda, que a avaliação deve ser a partir dos objetivos estabelecidos no Plano de Trabalho Individualizado do aluno, como ilustram os relatos a seguir.

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

A avaliação é um processo que mostra o que as crianças aprendem e elas sempre aprendem (G4PT1).

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

Embora haja uma unidade nas opiniões das pessoas entrevistadas nesse Bloco em defesa da avaliação para essas crianças, é possível perceber também que há diferentes opiniões no que se refere especificamente ao que seja avaliar e a diferentes formas de avaliar. Em torno de 36% das pessoas entrevistadas defendem que deve ser uma avaliação globalizada, multidisciplinar, em que os diferentes profissionais que trabalham com a criança, juntamente com a orientadora da escola, elaboram um relatório trimestral para apresentar à família. Outras pessoas (cerca de 37%) afirmam que a avaliação dessas crianças deve ser igual às das demais crianças, porém acrescida de um relatório tendo em vista os objetivos do PTI. Outras (aproximadamente 27%) relatam que fazem avaliação pela observação diária de todas as atividades que a criança participa e que seus alunos também recebem boletim¹⁴⁶:

¹⁴⁶ Como se observa, as formas empregadas para avaliar o rendimento escolar das crianças com necessidades educativas especiais das escolas visitadas são bem diferentes de um centro para outro.

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

Como a de todos os alunos acrescida de um relatório do professor tutor juntamente dos demais profissionais que trabalham com a criança (G3PA).

Todos os alunos recebem boletim com notas, meu aluno também, só que os objetivos que constam no seu boletim são diferentes dos demais alunos, por que ele é avaliado conforme o planejamento que foi elaborado para ele. Dos 15 objetivos que elaboramos, ele avançou em 10. Foi um aproveitamento muito bom a nosso ver (G2PT2).

Outro aspecto apontado por uma das pessoas entrevistadas que merece atenção se refere à maneira como se realiza o processo de avaliação psicopedagógica da criança pequena na Espanha¹⁴⁷, quando há indícios de necessidades educativas especiais,

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

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

A análise da categoria *formas de avaliação* das crianças que apresentam algum tipo de deficiência e que se encontram incluídas nas classes regulares

¹⁴⁷ Pode-se conferir como se faz esse processo de avaliação psicopedagógica na Espanha, em Galve, Sebastián e outros (2002, p.158-172), fundamentando-se nos modelos de avaliação proposta pela psicopedagogia.

mostra que os profissionais entrevistados, nos dois contextos, apresentam uma semelhança ao defenderem a avaliação dessas crianças. Pode-se perceber, também, que há uma diferença na forma de se avaliar essas crianças com deficiências na Educação Infantil, nas redes de ensino de cada localidade. Em Maringá, a forma de avaliar é estabelecida pela Secretaria de Educação por meio de um novo modelo de relatório descritivo do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Em Guadalajara, as formas de avaliação são bem diferentes. Cada escola pode adotar o seu sistema embora a tendência seja pelo modelo de avaliação multidisciplinar.

6.2.6 Tema 6 – Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Deficiência na Educação Infantil

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil. (16, 17, 18)	Indicadores de aprendizagem	Indicadores de aprendizagem
	Indicadores de desenvolvimento	Indicadores de desenvolvimento
	Avaliando a experiência	Avaliando a experiência

No que diz respeito ao *sexto tema* que indaga sobre aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na Educação Infantil, ao analisar o conteúdo das falas dos participantes, resultaram três categorias, nos dois contextos, as quais são comentadas na seqüência.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil. (16, 17, 18)	Indicadores de aprendizagem	Indicadores de aprendizagem

Na *primeira categoria* do sexto tema abordado nas entrevistas da presente pesquisa, identificada como *Indicadores de aprendizagem* da criança com deficiência, foi possível perceber que aproximadamente 55% das professoras participantes do Bloco 2, em Maringá, dão ênfase ao aspecto da comunicação da criança, à forma de se relacionar, a seu entendimento e à compreensão dos assuntos que a circundam. As professoras entrevistadas dizem que é possível perceber que a criança está aprendendo quando se conta uma história e ela compreende, dá suas opiniões, relata, participa da roda de conversa, se expressa

e mostra que acompanha o raciocínio, ou ainda quando está interagindo com as atividades e com os colegas, como, por exemplo, uma atividade de música em que a criança consegue acompanhar oralmente, fazer os gestos e depois faz os registros desenhando e ilustrando, ou mesmo sem falar se comunica por gestos, na percepção dessas professoras entrevistadas, estes são os indicadores que essa criança está aprendendo.

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

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

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

Observo pela mudança do próprio comportamento da criança. Quando ela chegou só chorava, era irritada e brava, não parava sentada em seu lugar, não respeitava os pertences dos amigos, tudo ela queria para si, se não lhe atendia sua vontade, gritava e esperneava, agora está adaptada, calma, trabalha em seu lugar à mesa com os amigos está começando a respeitar os pertences dos outros. Eu estou ensinando o que é seu e o que é dos outros, assim ela está assimilando e compreendendo como está organizado o espaço que ela convive (M11PS).

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

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

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

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

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

Penso que nós seres humanos e principalmente as crianças estamos continuamente aprendendo, mesmo que a criança seja muito afetada ela tem condições de aprender, só de estar entre as demais crianças, na interação ela aprende (G3AAL).

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

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

Com a finalidade de sintetizar a análise da categoria *indicadores de aprendizagem* da criança com deficiência, pode-se dizer que há semelhanças e diferenças nas falas das pessoas entrevistadas dos grupos que compõem esse Bloco. A diferença é que os participantes de Maringá, ao se referirem aos

indicadores de aprendizagem, destacam o aspecto da comunicação, entendimento e compreensão do mundo em que a criança vive, ou ainda mudança de comportamento e a aquisição de hábitos e atitudes de autonomia. Em Guadalajara, os participantes entrevistados afirmam que os indicadores de aprendizagem significam autonomia e independência da criança no que toca à linguagem, raciocínio e capacidade de expressar suas emoções. A semelhança está em os participantes entrevistados dos dois contextos veem indicativos de aprendizagem à medida que a criança vai melhorando suas interações sociais e seus hábitos de convivência. Talvez, nesse aspecto seja possível fazer uma reflexão à luz dos pressupostos que embasam a presente pesquisa ao reiterar a tese defendida por Vygotski e ao considerar a dimensão social e histórica do ser humano.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil. (16, 17, 18)	Indicadores de desenvolvimento	Indicadores de desenvolvimento

No que se refere à *segunda categoria* do sexto tema abordado nas entrevistas da presente pesquisa, identificada como *Indicadores de desenvolvimento da criança* com deficiência incluídas em classes regulares, foi possível perceber que a maioria (cerca de 82%) dos participantes, em Maringá, entende que o processo de desenvolvimento está diretamente relacionado ao da aprendizagem, são processos que caminham juntos. A aprendizagem é um processo que impulsiona o desenvolvimento, como ilustram os depoimentos a seguir:

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

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

Algumas profissionais entrevistadas (aproximadamente 18%) revelam também que percebem o desenvolvimento de seus alunos pela melhora da autoestima, a alegria que manifesta quando consegue realizar as atividades, a melhora na sua socialização e a sua demonstração de afeto, e ainda comparando como ela chegou na escola e como se encontra hoje, observando a oralidade, a socialização e o desempenho nas atividades, bem como quando a criança é capaz

de fazer por si mesma as coisas que lhe são ensinadas, quando apresenta autonomia diante de situações problemas, quando consegue detectar seus erros e os erros dos colegas, enfim, quando se mostra capaz de acompanhar as atividades que lhe são solicitadas:

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

Eu acho que é quando ele consegue fazer aquilo que está sendo proposto, desde o rasgar, fazer bolinhas, pintar, cantar, colar, expressar-se, comunicar-se. Quando o aluno consegue fazer o que está sendo solicitado é porque está se desenvolvendo (M5AC).

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

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

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

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

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

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

Em Guadalajara, no que diz respeito à categoria *indicadores de desenvolvimento* das crianças que apresentam necessidades educativas

especiais, foi possível observar pelo menos três tendências de opiniões. Na primeira, pode-se observar que a maioria (em torno de 67%) das pessoas entrevistadas entendem desenvolvimento como um processo natural, biológico, que todos os seres passam por ele, independentemente dos fatores externos:

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

Pode haver desenvolvimento físico e não haver desenvolvimento mental, o seu QI pode estar abaixo de sua idade cronológica (G1APT).

O desenvolvimento é algo natural, todos se desenvolvem (G4APT).

Vejo que o desenvolvimento se dá de forma mais lenta, dentro daquilo que suas capacidades lhes permitem (G6APT).

Quanto ao desenvolvimento o processo não é igual ao da aprendizagem, por que aí está implicada a questão do desenvolvimento físico em que a criança à medida que vai crescendo vai modificando seus interesses, nas brincadeiras, nas amizades e nos temas que escolhe (G4AAL).

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

Na medida em que demonstre sua autonomia, segurança e identidade pessoal (G5APT).

Quando os alunos aprendem os conteúdos sociais e escolares a criança apresenta comportamentos diferenciados de quando ingressou na escola, aí se pode dizer que está se desenvolvendo, uma vez que se torna mais independente (G2AAL).

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

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

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

Penso que a aprendizagem é um fator decisivo para o desenvolvimento. Um exemplo, qualquer criança, por mais afetada que seja aprende que para tomar banho tem que se tirar a roupa, daí vem seu desenvolvimento até ter autonomia para fazer todo o processo sozinha, uma aprendizagem gera um nível de desenvolvimento que permita uma independência (G3AAL).

Imagino que primeiro a criança aprende algo depois se desenvolve. (G2ATE2).

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

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

Pelo exposto, pode-se verificar a complexidade que envolve a discussão do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por isso, recorrem-se aos resultados dos estudos Vygotski e seus colaboradores para clarear alguns pontos fundamentais. Os autores esclarecem: “quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento” (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.111). Evidenciam pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O nível de **desenvolvimento efetivo/real** e a **área de desenvolvimento potencial/proximal**. O primeiro é compreendido como o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais que a criança adquiriu em uma determinada etapa, ou seja, aquelas habilidades que a criança tem domínio, seriam as tarefas que a criança é capaz de realizar por si mesma. Os testes aos quais as crianças são submetidas revelam esse nível de desenvolvimento. Argumentam os autores que esse nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. Essa forma de avaliar o nível de desenvolvimento da criança mostra ao educador um limite não superável pela criança, indicando que o ensino nessa circunstância estaria se baseando no

desenvolvimento que a criança já possui. Esse ensino se torna ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança. A educação deve assumir a tarefa de trabalhar na área de desenvolvimento potencial das crianças.

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

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil. (16, 17, 18)	Avaliando a experiência	Avaliando a experiência

A *terceira categoria* do sexto tema abordado nas entrevistas da presente pesquisa, identificada como *avaliando a experiência de trabalhar* tendo em vista os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança que apresenta deficiência na Educação Infantil incluída em classes regulares, é entendida pela totalidade das profissionais entrevistadas dos diferentes grupos desse Bloco 2 com uma gama abrangente de percepções, a saber: a maioria (cerca de 66%) das professoras entrevistadas julga uma rica experiência de oportunidade de aprendizagem mútua; outras (aproximadamente 17%) ficaram impactadas com a presença da criança com deficiência em suas salas de aula no primeiro momento e depois passaram a valorizar a experiência, e ainda outras (em torno de 17%) que percebem ser esta uma tarefa muito difícil, exaustiva, que a responsabilidade maior recai sobre as professoras de sala de aula. Os relatos a seguir ilustram a percepção das professoras entrevistadas quanto à primeira e segunda impressões obtidas:

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

Acho que está valendo a pena por que cresci muito não só como profissional, mas como pessoa. Para quem teve medo no primeiro dia de aula, hoje me sinto segura e satisfeita com o trabalho que realizo. Percebo que ainda falta muito conhecimento para compreender todo esse processo, espero continuar aprendendo para poder ajudar mais ainda. Penso que a escola tem que preparar as crianças para a vida e para as pessoas com deficiência esse objetivo deve ser ampliado por todos os motivos já implícitos (M11PS).

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

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

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

Na categoria *avaliando a experiência* tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência incluída em classes regulares da Educação Infantil, os profissionais entrevistados em Guadalajara apresentam duas percepções distintas. A maioria (em torno de 75%) dos profissionais entende a experiência como algo positivo, processo que oportuniza a aprendizagem mútua e situação desafiadora, mostrando que a vida não é igual para todos, mas que esse trabalho traz muita satisfação, estimula a busca, a pesquisa, ajudando os profissionais a se prepararem melhor, como ilustram os relatos a seguir:

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

Eu sou afortunada total. Trabalhar com essas crianças é uma experiência muito enriquecedora. [...] O afeto é um meio poderoso de

transformação da pessoa independente do nível de desenvolvimento que ela se encontre. [...] (G2ATE2).

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

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

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

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

6.2.7 Tema 7 – Complementação com Temas não Abordados no Decorrer da Entrevista

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Complementação com temas não abordados no decorrer da entrevista.	Reivindicações, queixas, dificuldades	Reivindicações, críticas e reflexões

No *sétimo tema*, em que se oportuniza ao participante da pesquisa complementar sua fala com temas não abordados no decorrer da entrevista foi possível analisar o conteúdo dessas manifestações das pessoas entrevistadas dos grupos que compõem o Bloco 2, resultando uma categoria, nos dois contextos, a qual será comentada na sequência.

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

Olha eu fiz um curso sobre inclusão e vi que eles tratam tudo de forma muito teórica e nós professores precisamos de coisas práticas. Na sala de aula as coisas são muito diferentes daquilo que se prega na teoria (M2PA).

Ressalto a necessidade de preparação e orientação do profissional que vai trabalhar com a criança. No dia a dia a gente faz, mas não acho que esteja certo, a gente buscar por conta própria. Acho que deveria ter mais curso, orientação e material adequado (M4PA2).

Acho assim, nós, os professores, gostaríamos de ser mais valorizados enquanto professores da educação infantil. Na visão de muitos, acham que nós não fazemos nada, que aqui a criança só brinca, mas não é assim, pois um brincar sem objetivos não leva a nada. Não temos hora atividade, como podemos planejar bem nossas aulas? Em que diferimos dos professores da escola regular? O poder público tem desvalorizado nosso trabalho por não considerar nossas condições de trabalho. Não temos nenhum respaldo, nenhum apoio do poder público. No entanto, estou aqui até agora, por que gosto do que faço! (M5PS2).

Em relação às *queixas e dificuldades*, as profissionais entrevistadas (em torno de 91%) dos diferentes grupos que formam esse Bloco, em Maringá, contra 9%, também queixam-se das condições adversas existentes no interior das escolas para a realização do trabalho com a criança que apresenta deficiência. Por isso, se queixam do número de alunos em sala, da falta de material, da falta de recursos humanos, da falta de formação inicial e continuada dos professores. Queixam também que os profissionais da educação deveriam vir para a escola mais bem preparados para lidar com toda a diversidade, pessoas negras, gordas, pobres etc., como também com as crianças que apresentam deficiências. A realidade da escola exige maior preparo para todos. Muitas vezes, as crianças com deficiências, cadeirante, pessoas cegas, surdas não dão tanto trabalho como as de diferentes diversidades como os gordos, o negro, o índio, o pobre, entre

outros, que se apresentam em sala de aula. Além do que, a diferença de tratamento dada a essas crianças reflete o lado negativo desse processo:

A única coisa que eu gostaria de falar é que a inclusão, ao mesmo tempo, que é boa para a criança, também é ruim e exclui, uma vez que as outras crianças a veem como aquela que nunca sabe fazer as coisas, precisa sempre ser ajudada, cuidada. Nessa diferença de tratamento acaba tendo mais diferença que eu chamo de exclusão. Do jeito que estão hoje o ensino e a escola, o desenvolvimento dessas crianças não acontece (M10PAUX).

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

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

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

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

Como você está na Universidade eu quero deixar registrado para que nos cursos universitários devessem ter uma disciplina obrigatória que tratasse de ensinar aos futuros professores como trabalhar com essas crianças. Eu nunca tinha visto uma criança autista. Tive que estudar muito, sozinha. É certo que tive ajuda da orientadora da escola, porém é um assunto que eu já deveria dominar, por que há momentos que eu tenho que ser firme com ele e isso é muito difícil fazer sem ter o conhecimento específico e ter a certeza que seja esse o caminho. Outra questão que gostaria de deixar registro se refere aos pais deveria haver um trabalho direcionado a eles, por que eles não vêm problemas com seu filho, acham que tudo é normal, é preciso ajudá-los a assimilar seus problemas. Agora querem que eu o ensine a ler como as demais crianças. Não sei nem por onde começar (G4PT2).

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

Vejo que nesse trabalho falta uma conexão da escola com o mundo laboral. Vejo que eles crescem e não tem perspectivas de se ingressarem ao mundo do trabalho porque não têm qualificação (G1ATE1).

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

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

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

Percebo que há uma diversidade grande no alunado, nas famílias e na sociedade. Penso que os professores não estão preparados para trabalharem na escola com tanta diversidade. É difícil encontrar um caminho que possa aprofundar e nos ensinar como trabalhar com essa diversidade de alunos que chegam à escola. Às vezes, se ensina e os alunos não aprendem, por outro lado, eles já chegam à escola sabendo tantas outras coisas que nos impressionam. Crianças de cinco anos já sabem lidar com o computador de forma que muitos adultos ainda não sabem. Assim, vamos avançando (G6AAL).

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

Por fim, a análise dos aspectos apontados nesse último tema, na categoria *reivindicação/queixas/dificuldades*, com os participantes de Maringá e na categoria *reivindicação/críticas/reflexões*, com os participantes de Guadalajara, deixa

evidenciada a complexidade de implantação de um novo paradigma de escola na perspectiva da educação para a diversidade e da escola inclusiva. As falas dos participantes dos dois contextos mostram que ainda há muito por fazer.

6.3 Análise das Entrevistas dos Participantes do Bloco 3 – Pais

Quadro 5 Temas do Roteiro de Entrevista e as Categorias Levantadas na Análise de Conteúdo – Pais e ou Responsáveis dos Alunos com Deficiência que Frequentam a Educação Infantil, no Brasil e na Espanha

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Escolha da escola/resistência	Escolha da escola/resistência
	Desconhecimento do conceito de educação para a diversidade	Conceito de educação para a diversidade
	Desconhecimento do conceito de escola inclusiva	Conceito de escola inclusiva
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão (5, 6, 7)	Funcionamento da escola e recursos	Funcionamento da escola e recursos
Ação docente e encaminhamentos metodológicos (8,9,10,11)	Trabalho do professor	Trabalho do professor
	Proposta pedagógica diferenciada	Proposta pedagógica individualizada
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência (12, 13)	Relação professor aluno	Relação professor aluno
	Condições necessárias	Condições necessárias
Acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência (14, 15)	Participação no processo de avaliação	Participação no processo de avaliação
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Indícios de aprendizagem	Indícios de aprendizagem
	Indícios de desenvolvimento	Indícios de desenvolvimento
	Avaliando a experiência	Avaliando a experiência
Complementação com temas não abordados no decorrer da entrevista	Reivindicações, queixas e dificuldades	Reivindicações, críticas e contribuições

Fonte: Roteiro de entrevista semiestruturada elaborado pela pesquisadora.

Na leitura do Quadro 5, é possível perceber as categorias que emergiram da análise dos conteúdos das falas dos participantes do grupo de pais de alunos que apresentam deficiência na Educação Infantil no Brasil, em Maringá, e do grupo de pais ou responsáveis dessas crianças na Espanha, em Guadalajara, no que diz respeito aos sete temas selecionados na organização da presente pesquisa. Essas categorias são apresentadas e discutidas na mesma ordem em que se

encontram no quadro citado. Para melhor entendimento, adota-se a sistemática de analisar, em cada categoria, primeiramente as falas dos profissionais entrevistados do Brasil e depois os da Espanha.

6.3.1 Tema 1 – Conceito de Educação para a Diversidade e Escola Inclusiva

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Escolha da escola/resistência	Escolha da escola/resistência
	Concepção de educação para a diversidade	Concepção de educação para a diversidade
	Concepção de escola inclusiva	Concepção de escola inclusiva

No que diz respeito ao *primeiro tema*, que indaga sobre o conceito de educação para a diversidade e de escola inclusiva, ao analisar o conteúdo das falas dos participantes dos grupos já mencionados resultaram quatro categorias no contexto brasileiro e quatro outras categorias no contexto espanhol, as quais são comentadas na sequência.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Escolha da escola/resistência	Escolha da escola/resistência

Com relação à *primeira categoria* do primeiro tema, identificada como *escolha da escola/resistências* encontradas na matrícula da criança que apresenta deficiência, foi possível verificar que os pais ou responsáveis participantes entrevistados do Bloco 3 em Maringá apresentam diferentes motivos de escolha da escola para matricular seus filhos, a saber: aproximadamente 20% dos pais ou responsáveis entrevistados alegam que a criança foi encaminhada pela escola especializada ou profissionais da área; outros (em torno de 48%) apresentam a necessidade de trabalhar e não ter com quem deixar a criança, outros (20%) comentam que é pelo fato de os irmãos frequentarem a mesma escola e alguns (cerca de 12%) pela proximidade da residência e por questão de confiança na escola, como especifica o seguinte relato:

A matrícula foi feita nesta escola, primeiro por motivos de trabalho. Segundo porque quando criança eu fui criada nesta creche. A avó materna ainda trabalha neste local. Sentimos confiança no trabalho das professoras desta escola. Veio para cá com seis meses ainda não sabíamos de seu problema (M5MP3).

Já no aspecto de *resistência* por parte das escolas na matrícula de uma criança com deficiência, alegando falta de recursos específicos para atendê-la quando o pai a procura, as pessoas entrevistadas em Maringá (cerca de 35%) responderam afirmativamente. Postura que vem obrigando a matrícula da criança em escola longe de suas casas, trazendo transtornos e desconfortos para os pais, para a criança e para os membros da família, exigindo maior mobilização de todos. Porém, aproximadamente 65% das escolas aceitam as crianças sem apresentar problemas. As falas a seguir ilustram os relatos de pais que encontraram resistências:

Foi uma longa caminhada. Fiz duas tentativas em escolas públicas próximas a minha casa, porém, quando informava que a criança tinha perda auditiva as pessoas da escola diziam que não tinha vaga. Foi necessário recorrer, à Secretaria de Educação Municipal e ao Conselho Tutelar para matriculá-lo nesta escola. Ao preencher a ficha de inscrição a escola pergunta se a criança tem algum tipo de deficiência, não tem como não informar. Só depois de muitas idas e vindas que consegui esta vaga, porém fica muito longe de minha casa. Não tive medo de enfrentar as dificuldades e as autoridades para ver meu filho na escola onde ele tem direito (M1M).

Tentei matriculá-lo em duas outras creches, antes de vir aqui, mas quando falo do seu problema a escola não aceita. Agora estou morando perto dessa escola e insisti nos meus direitos. No entanto, tive que esperar mais de dois meses para conseguir esta vaga, porque a diretora dizia que só o aceitaria se conseguisse mais uma professora para trabalhar com ele em sala (M8A).

Em Guadalajara, na primeira categoria desse tema, identificada como *escolha da escola/resistências* encontradas na matrícula da criança que apresenta necessidades educativas especiais, os pais entrevistados nesse Bloco se manifestam com diferentes posicionamentos. Alguns (em torno de 34%) alegam que moram perto da escola e que há irmãos que frequentam a mesma escola, outros (aproximadamente 28%) porque foram encaminhados e recomendados por outros profissionais especializados, e ainda outros (cerca de 22%) por ser um colégio bilíngue.

Outros (cerca de 16%) por terem boa referência para o ensino das crianças com necessidades educativas especiais, oferecendo apoios necessários para esse ensino e também por terem credibilidade no trabalho de qualidade da escola pública e pelo fato de a escola conquistar a sua confiança a ponto de os mesmos se mudarem do bairro, mas manterem o filho em uma escola distante da

residência porque gostam do trabalho e de seus profissionais. Essas são situações evidenciadas por algumas pessoas entrevistadas desse Bloco, como revelam os depoimentos a seguir:

Quando fiquei sabendo do diagnóstico da minha filha vi que ela necessitaria de apoio em sua escolarização. Pedi informações para alguns profissionais e me orientaram que a escola pública seria a melhor. As escolas particulares e concertadas não foram recomendadas. Das opções de escolas públicas apresentadas esta reuniu tudo que necessitava, perto da residência, professores de apoio e por ser a escola em que estudei nos meus anos de infância (G6M1).

Na época de sua matrícula morava perto da escola, agora mudei de bairro, mas continuo trazendo-o aqui por que gosto muito das professoras elas têm me ajudado muito para conseguir os exames e o atendimento que ele precisa para melhorar sua linguagem. Por outro lado, ele já está acostumado com todos as professoras e seu grupo de amigos (G6M3).

No que se refere à questão da *resistência* de algumas escolas para matricularem crianças que apresentam necessidades educativas especiais, é denunciada por aproximadamente 28% de todos os pais entrevistados, os demais (cerca de 72%) informam que as escolas aceitam bem a matrícula de seus filhos em Guadalajara. As palavras a seguir ilustram as falas dos pais que encontraram resistências das escolas para matricularem seus filhos:

Passei por vários colégios e ninguém aceitou minha filha, alegando que não tinha pessoal especializado para atendê-la. Tive até um desentendimento sério com um diretor de outra escola. Aqui fui acolhida e minha filha é acompanhada naquilo que necessita. Estou contente com o trabalho dessa escola (G1M2).

Tivemos sempre a decisão de que sua escolaridade seria em uma escola regular. Porém, foi essa a primeira escola que procuramos. Fomos recomendados a matriculá-lo em outra escola que já estavam acostumados a escolarizar crianças com Síndrome de Down. No entanto, ele freqüentou poucos dias e fomos forçados a tirá-lo de lá uma vez que percebemos falta de interesse da professora e dos profissionais da escola em atendê-lo. Ficamos sem norte e enfrentamos dificuldades. Logo nos indicaram esta escola a qual procuramos e fomos muito bem recebidos pelo diretor e sua equipe, que nos abriram as portas da escola. Ele entrou no ano de 2008. Agora matriculamos também nossa filha menor na classe de Infantil 3 anos (G2PM1).

Como é possível observar, os dados mostram que, nos dois contextos, os pais ou responsáveis pelas crianças com deficiências ainda passam por situações de dificuldades para obter a vaga para seu filho no âmbito da Educação Infantil. A

legislação e toda proclamação dos direitos da criança ainda não são suficientes para a garantia desse processo.

Resta dizer que a análise da categoria denominada *escolha da escola/resistências* das escolas para matricularem as crianças que apresentam deficiências mostra que os aspectos abordados pelos pais ou responsáveis entrevistados, em Maringá, denotam similaridades com as falas das pessoas entrevistadas no contexto espanhol e também algumas especificidades, tais como: a criança foi encaminhada por profissionais especializados; necessidade de trabalhar e não ter com quem deixar a criança, por proximidade da residência e os irmãos frequentarem a mesma escola, ou por uma questão de confiança na escola. A diferença entre um contexto e outro está na condição de escola pública bilíngue, em Guadalajara.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Concepção de educação para a diversidade	Concepção de educação para a diversidade

Com relação à *segunda categoria* do primeiro tema, identificada como *concepção de educação para a diversidade*, a maioria dos pais ou responsáveis entrevistados (em torno de 78%), em Maringá, se expressa dizendo que não sabem nada a respeito do tema. Os demais (cerca de 22%) se arriscaram a dizer algo, porém seus posicionamentos foram generalizados e acabam não esclarecendo o que pensam, mas alegam terem ouvido falar sobre esse conceito pela televisão, nas reuniões da APAE, em seminários promovidos pela Seduc e pela ANPR:

Já ouvi, sobre a criança que frequenta escola especial e passa a frequentar a escola regular. [...] (M4M2).

Sobre essa mesma categoria, a maioria dos pais entrevistados (cerca de 55%) em Guadalajara também se manifesta dizendo que não sabe opinar sobre educação para a diversidade. Contudo, aproximadamente 45% manifestam-se emitindo um conceito coerente com o que a literatura tem anunciado, conforme relatam:

[...] é uma forma de integrar todas as pessoas (G1M1).

[...] é uma escola que acolhe a todos (G3M3).

É a escola que ajuda as crianças em suas diferenças (G4PM1).

Pelo exposto, pode-se analisar que na *categoria conceito de educação para a diversidade*, os pais ou responsáveis entrevistados, em Maringá, desconhecem o

conceito. Em Guadalajara, a maioria também não conseguiria se expressar, mas uma parte expressiva dos participantes emitiram conceitos condizentes à literatura atual.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Conceito de educação para a diversidade e escola inclusiva (1, 2, 3, 4)	Concepção de escola inclusiva	Concepção de escola inclusiva

No que se refere à *terceira categoria* do primeiro tema, denominada *concepção de escola inclusiva*, os participantes entrevistados do grupo de pais ou responsáveis, em Maringá, apresentam dificuldades em se posicionarem. A maioria do grupo (em torno de 73%) manifesta-se dizendo que não sabem responder. No entanto, algumas pessoas (cerca de 27%) se arriscam a dizer que é a mesma coisa que educação para a diversidade, ou que são escolas que atendem às crianças menos comprometidas, conforme ilustram as seguintes palavras:

Particpei do movimento contra o fechamento da APAE. Tem crianças na APAE que não estão em condições de freqüentar a escola comum, então essa escola inclusiva seria só para algumas crianças que têm menos comprometimentos (M5M2).

Em Guadalajara, a maioria dos pais entrevistados (em torno de 66%) declara não saber o que significa a escola inclusiva, todavia, outros pais (cerca de 34%) emitem seus pareceres arriscando alternativas, tais como é a escola que admite a diferença e acolhe a todos sem distinção, escola regular que também atende às crianças com necessidades educativas especiais com os apoios que necessitam, como ilustram as seguintes relatos:

Vou arriscar, é a escola regular que atende as crianças com necessidades educativas especiais (G4P2).

Não sei lhe dizer o que é em si, mas seja o que for, o que eu entendo por escola é que deve ensinar a todos, os recursos devem ser buscados onde eles estejam, mas a criança tem que ser atendida. Por isso brigo para que meu filho tenha o melhor ensino (G5M1).

Assim, pode-se pensar nas palavras de López Melero (2008) sobre as barreiras que se constituem obstáculos para a presença, a aprendizagem e a participação de pessoas diferentes na escola pública: as culturais, que envolvem conceitos e atitudes; as políticas, que se referem às normas; as didáticas, as quais compreendem o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo decorridos alguns

anos de discussão, implementação da legislação e implantação de projetos nesse novo paradigma, essas barreiras ainda permanecem.

Na análise dessa categoria *conceito de escola inclusiva*, pode-se perceber que os pais ou responsáveis entrevistados, em Maringá, mostram em suas falas que não dominam o conceito. Em Guadalajara, há um bom número de pais que declaram não saber, porém outros pais arriscam suas opiniões.

6.3.2 Tema 2 – Organização da Escola para Viabilizar o Processo de Inclusão

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão (5, 6, 7)	Funcionamento da escola e recursos	Funcionamento da escola e recursos

A respeito do *segundo tema* que aborda sobre a organização da escola para viabilizar o processo de inclusão, ao analisar o conteúdo das falas dos participantes dos grupos já mencionados, resultou uma categoria, nos dois contextos, a qual será comentada na sequência.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Organização da escola para viabilizar o processo de inclusão (5, 6, 7)	Funcionamento da escola e recursos	Funcionamento da escola e recursos

A *categoria* identificada como *funcionamento da escola e recursos* para viabilizar o processo de inclusão das crianças que apresenta deficiências é entendida por alguns (cerca de 38%) dos pais ou responsáveis, em Maringá, como a escola que funciona na perspectiva do acolhimento, sem preconceitos e de aceitação da criança com deficiência e com menos alunos em sala de aula, conforme revelam os relatos a seguir:

[...] talvez uma escola mais acolhedora, ter menos preconceitos, não dificultar aquilo que é de direito da criança (M1M).

[...]. Acho que deveria ter menos criança em sala de aula para um professor só, me deixa preocupada, se pudesse dividir em grupos menores (M7A).

Ainda nessa categoria, outros pais ou responsáveis entrevistados (em torno de 38%) afirmam que o funcionamento da escola está relacionado com os recursos humanos, materiais e de apoio que a escola pode contar, porém a ênfase é no aumento do número de professores que ajudem a cuidar das crianças em sala e a melhoria de formação desses profissionais:

[...] teria que ter mais profissionais porque são muitas crianças para uma só professora. As crianças exigem muito da atenção das professoras (M4M2).

Acho que deveria ter mais professoras para se dedicarem a essas crianças. Na semana passada meu filho escorregou no banheiro da escola e levou três pontos na sobrancelha. Ele não tem firmeza precisa de apoio, precisa de alguém sempre por perto (M5M1).

Acho que é só melhorar a preparação dos professores (M10M).

Entretanto, algumas pessoas entrevistadas (aproximadamente 12%) no Bloco 3, em Maringá, apresentam outros pontos de vista, como a escola deveria exigir mais das crianças, tanto daquelas que apresentam deficiências quanto das demais, e um dos relatos faz a comparação do funcionamento das escolas no Japão:

Lá no Japão as crianças são tratadas como normais todos aprendem porque é exigido de todas as crianças igualmente, assim acho que as escolas, no Brasil, deveriam exigir também, para que todos aprendam o que precisam (M3M).

Por outro lado, há pessoas entrevistadas (cerca de 12%), nesse Bloco, que se manifestam com um sentimento de gratidão pelo fato de a escola regular funcionar dessa forma, atendendo às crianças que apresentam deficiências, como é possível observar em seus relatos:

Eu sou muito grata a essa escola, só o fato de atenderem minha filha, fico contente (M9M).

Só o fato de minha filha ter sido aceita para estudar nesta escola, acho que é uma grande mudança, isso é bom para todos (M11M).

A respeito da mesma categoria *funcionamento da escola e recursos* para viabilizar o processo de inclusão das crianças que apresentam necessidades educativas especiais, pode-se dizer que a maioria dos pais entrevistados (aproximadamente 82%), em Guadalajara, defende a ideia de que para a escola funcionar adequadamente nesse objetivo tem que contar com os mais diferentes recursos que essas crianças necessitam, em termos de quantidade de professores especialistas e de apoio, e em termos de boa qualificação para esses profissionais:

Penso que para o funcionamento da escola deveria aumentar a quantidade de profissionais e mais professores de apoio. Essas crianças necessitam mais apoio [...] (G1M1).

[...] a escola está para as crianças, sejam elas como forem. Devem sim ter ajuda de outros profissionais e isto nós temos aqui. O atendimento é bem completo (G2M2).

Penso que deve aumentar o número de professores de apoio. Os professores tutores não dão conta de atender a todos os alunos (G4P2).

Acho que a oferta dos apoios especializados dentro do centro é mudança que vem favorecer o funcionamento da escola e a escolarização dessas crianças e facilita para os pais (G6M1).

Quanto ao modo de como prover os apoios especializados para a criança com deficiência que se encontra inserida em classe de Educação Infantil, Mendes (2010, p.177-178) relata que se constitui um verdadeiro desafio, porque é difícil estabelecer um parâmetro entre as necessidades das crianças nessa faixa etária para assegurar sua autonomia e aquelas que lhes assegurem sua participação. Mesmo porque, segundo a autora, as crianças com deficiências podem apresentar “múltiplas prioridades, requerendo desde uma assistência mínima até intensiva e abrangente, sendo que as necessidades variam dependendo da situação e das características da criança”.

Em contrapartida, outros pais (em torno de 18%) destacam que a legislação está pronta, agora é preciso a implementação de recursos para que a escola funcione adequadamente:

Acreditamos que a legislação já está consolidada, porém, há uma grande distância entre a implementação da legislação e a operacionalização do serviço em si. Vivemos isso em nossa experiência. Matriculamos nosso filho em uma escola que se dizia inclusiva e reconhecida como tal por vários especialistas da área. No entanto, faltaram-lhe os recursos necessários para atender as necessidades da criança e principalmente interesse do professor (G2PM1).

Diante do exposto, na análise da categoria *funcionamento da escola e recursos* fica evidente que, para as pessoas entrevistadas desse Bloco, nos dois contextos, a questão fundamental para as escolas funcionarem de acordo com o novo paradigma são recursos humanos especializados e os recursos materiais necessários que as crianças necessitem.

6.3.3 Tema 3 – Práticas Pedagógicas e Encaminhamentos Metodológicos Tendo em Vista a Presença da Criança com Deficiência dentro da Escola

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação docente e encaminhamentos metodológicos (8,9,10,11)	Trabalho do professor	Trabalho do professor
	Proposta pedagógica diferenciada	Proposta pedagógica individualizada

Com relação ao terceiro tema, que aborda sobre as *práticas pedagógicas e encaminhamentos metodológicos* tendo em vista a presença da criança com deficiência em sala de aula, depois da análise dos conteúdos das falas dos participantes do Bloco 3 resultaram duas categorias, nos dois contextos, as quais serão comentadas na sequência.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação docente e encaminhamentos metodológicos (8,9,10,11)	Trabalho do professor	Trabalho do professor

Na primeira categoria do terceiro tema, identificada como *trabalho do professor* em sala de aula, os participantes entrevistados desta pesquisa do grupo de pais ou responsáveis, em Maringá, a maioria (cerca de 60%) manifesta que gosta do trabalho da professora de seus filhos, que a professora trabalha bem, é carinhosa, dedicada e empenhada com a criança, como ilustram as falas a seguir:

Ah!, eu tiro o chapéu para elas, elas ensinam, elas cobram. Eu vejo que elas procuram mostrar que esse aluno não é um coitadinho (M4A1).

O que eu percebo é que a professora exige dela tudo o que exige dos outros. Não tem diferença no tratamento. Ela tem ajudado muito na educação de minha filha (M11M).

Nesse grupo, foi possível observar, também, que as pessoas entrevistadas destacam os pontos que permitem ao participante observar como está se desenvolvendo a atuação do professor, ressaltando os aspectos positivos das ações docentes com relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, tal como a observação na melhora da fala da criança, melhora no comportamento, na socialização com os adultos e com outras crianças, na responsabilidade em realizar as tarefas escolares como pintura, desenho, traçado das letras, músicas, histórias, melhora na relação afetiva e nas atividades de autonomia e independência nos hábitos de alimentação e higiene:

Cada dia ela chega com uma novidade em casa que aprendeu na escola, ou é música, brincadeiras, pintura, conta das amigadas. Isso para mim é sinal que a professora está ensinando (M9M).

Acho que é a afetividade, pois no começo ele estranhou bastante, chorava muito e não queria ficar. Aos poucos as professoras foram conquistando-o, ele foi se acostumando e hoje ele gosta de vir e reclama o dia que tem que faltar (M8A).

Percebo principalmente que a professora ensina minha filha a ser independente. Coisas que eu não deixo ela fazer em casa aqui ela faz tranquilamente, como beber água, comer sozinha, andar pela escola, escolher seus brinquedos. Ela tem estimulado muito a fala, antes ela não sabia falar nada, agora ela chega em casa contando o que fez na escola e conta até as bagunças que aprontou (M11M).

Alguns participantes (em torno de 40%) se manifestam com diferentes opiniões, aqueles que não acompanham o trabalho, mas percebem a atuação do professor pelas reuniões que frequentam, observam que os trabalhos das crianças são os mesmos, aqueles que percebem o trabalho do professor pelas orientações que recebem a respeito da criança, aqueles que não estão satisfeitos com o trabalho do professor e sugerem que a escola tenha professores mais qualificados:

Não acompanho a sala de aula, mas percebo as coisas pelas reuniões que participo, de forma que vejo ser um trabalho igual para todas as crianças, os trabalhos são iguais das outras crianças (M2M).

Eu não acompanho muito, mas meu filho gosta muito da professora, para mim isso é um sinal que ela tem um bom trabalho (M3M).

[...] A professora me passou orientação para estimulá-la mais em casa. Dedicar um tempo para dar a ela papel e lápis e pedir que desenhe, que escreva algo. Pediu para contar histórias [...] (M7A).

As anotações na agenda, o envio dos trabalhos realizados para casa, a exposição dos trabalhos realizados nas paredes da sala de aula, a didática do professor, o clima de confiança entre as mães e os profissionais da escola, as coisas que as crianças contam que fizeram em classe, o ensino voltado para a autonomia e independência da criança são outros pontos destacados nos depoimentos dos pais e responsáveis entrevistados, como se pode conferir em suas falas:

Pelas anotações na agenda e quando vou à escola observo os trabalhos expostos na parede da sala. Estão sempre enviando, também, os trabalhos que ele realiza, por exemplo, quando trabalharam com o conteúdo do corpo humano fizeram um cartaz enorme do tamanho dele e nos mandaram, está pendurado em seu

quarto. Outros trabalhos também são observados como do dia das mães, festas juninas, dia do índio (M2M).

Na didática do professor eu percebo que quando vou à sala de Janaína, procuro observar o que tem exposto nas paredes e vejo que a professora trabalha muitos assuntos. Por isso, não deixo minha neta no portão procuro levá-la até à sala para observar essas coisas e saber como a professora está trabalhando (M7A).

Em Guadalajara, na categoria identificada como *trabalho do professor* em sala de aula, os participantes entrevistados do Bloco 3, em sua maioria, (aproximadamente 77%) se manifesta que estão satisfeitos com o trabalho da professor/a do (a) filho (a) e ressaltam a boa formação que possuem, a atenção, o interesse, a dedicação e o carinho das professoras para com as crianças, como expressam em suas falas:

A professora do Doris é muito bem preparada. Trabalha muito bem. Não sei como ela dá conta de atender bem a todas as crianças. Eu no lugar dela enlouqueceria (G2M2).

É maravilhoso, essa professora conquistou meu filho e a nós também. Ela é muito atenciosa com meu filho e conosco. Observa todos os detalhes, está sempre disposta a nos dar explicações e orientações, seja no corredor, informalmente, ou em reuniões para as quais somos convocados ou aquelas que são solicitadas por nós (G3M2).

Neste sentido, na fala das pessoas entrevistadas nesse grupo é possível perceber os pontos que permitem a elas observarem como está se desenvolvendo o trabalho do professor. Ressaltam as ações positivas no trabalho desenvolvido pelos profissionais no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, evidenciando os trabalhos que os filhos levam para casa, pela mudança de comportamento da criança, pela melhora na linguagem, na pintura, na escrita das letras, conforme os relatos a seguir:

São diferentes coisas, a linguagem melhorou, já está pintando melhor, já reconhece as cores, já tem noção de grande e pequeno, isso revela que está sendo trabalhado em sala de aula (G2PM1).

Percebo pela melhora que ele vem apresentando na sua linguagem, sua fala tem melhorado muito e também no seu comportamento. Por ser filho único eu reconheço que lhe deixo muito à vontade em casa. Depois que entrou na escola percebo que já recolhe os brinquedos e os coloca em seus lugares (G1M3).

Ainda nessa categoria, *trabalho do professor* em sala de aula, alguns participantes entrevistados (cerca de 33%) nesse grupo apresentam diferentes

opiniões. Revelam que percebem o trabalho do professor pelas orientações que recebem de como lidar com a criança, fazem comparação com a professora do ano anterior, pela paciência que observam da profesora em lidar com as crianças, pela organização de seu trabalho em sala, pelo que a criança conta de suas atividades em aula:

Por que ela é muito atenciosa e me orienta o que fazer em casa com o meu filho, inclusive sempre que ela vai começar um assunto novo ela me avisa e me orienta o que devo fazer para ajudá-lo sobre aquele assunto (G6M3).

[...] primeiro que ela tem muita paciência para tratar o meu filho e segundo se percebe que ela tem um trabalho bem organizado na sala de aula, leva sua aula bem preparada e estimula as crianças a falarem a contar suas histórias e a se relacionar bem com os amigos (G2M2).

Ele mesmo conta tudo o que faz na sala de aula, o que acontece com ele e com os amigos. Por outro lado a professora mesmo também me informa o que está trabalhando e vai me mostrando pelos trabalhos que realiza. Agora estão começando a aprender as letras (G3M2).

Em síntese, ao analisar a categoria *trabalho do professor* em sala de aula, observa-se que as percepções dos participantes dos dois contextos apresentam semelhanças significativas no que se referem ao reconhecimento e valorização do trabalho do professor. Os pontos que permitem aos participantes perceberem o trabalho docente também apresentam similaridade no que toca à melhora de desempenho da criança nas atividades escolares, no comportamento e nas relações sociais. Embora, em Maringá, haja pais entrevistados que se declaram não acompanharem o trabalho desenvolvido pela professora de seus filhos.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação docente e encaminhamentos metodológicos (8,9,10,11)	Proposta pedagógica diferenciada	Proposta pedagógica individualizada

Com relação à *segunda categoria* do terceiro tema, identificada como *proposta pedagógica diferenciada* na escola que atenda às necessidades das crianças com deficiência, é analisada, pela maioria das pessoas entrevistadas (em torno de 62%) do grupo de pais ou responsáveis, em Maringá, objetivamente que não percebem proposta diferenciada, como ilustram suas falas:

Acho que não tem um jeito de ensinar diferente, porque acho que isso nem é bom para a criança (M4A1).

Eu acho que não tem nada diferente, é tudo igual (M6M).

Eu acho que não tem diferença por que a gente vê pelas crianças dos vizinhos que estão aprendendo as mesmas coisas (M9M).

Outros entrevistados (cerca de 38%) do grupo de pais ou responsáveis desse Bloco afirmam que percebem que há proposta diferenciada e alegam diferentes situações em que ela se manifesta, como o fato de a escola aceitá-lo como aluno, pelo trabalho em equipe que realizam, pelo fato de a escola colocar uma professora auxiliar na sala, pelo interesse diferenciado que as professoras demonstram aos alunos com deficiências, conforme ilustram os depoimentos:

O fato de a escola ter aberto vaga para ele, já considero uma proposta diferente para atender este tipo de criança, o que não aconteceu com as escolas anteriores que nem se quer aceitaram a matrícula dele (M1M).

Acho que sim deveria, nem sei como expressar isso, só sei que pois o papel do professor é ensinar, se essas crianças tem mais dificuldades, então ele tem que ter um jeito diferente de ensinar essas que tem mais dificuldade. Tem que pegar separado e ensinar em separado. Tem que ter mais empenho para ensinar essas crianças (M7A).

Em Guadalajara, sobre a categoria *proposta pedagógica individualizada* na escola que atenda às crianças com necessidades educativas especiais, a maioria das pessoas entrevistadas (aproximadamente 77%) nesse Bloco 3 percebe que há proposta pedagógica individualizada no atendimento dessas crianças no ensino regular, tal como presença do ensino especializado desde noções básicas de higiene e cuidados pessoais, essas escolas dispõem de mais recursos humanos especializados, pelo fato de disporem do Plano de Trabalho Individual (PTI), pelo programa desenvolvido pelo serviço de Orientação que sempre está à disposição dos pais para os devidos esclarecimentos:

Pelo tipo de apoio que oferece às crianças com necessidades especiais. Fico tranquilo em deixar meu filho aqui por que sei que ele está sendo bem atendido por profissionais especializados que lhe dão toda a atenção de que necessita (G1P4).

Percebemos pelos apoios que nossa criança recebe e também pelo Plano de Trabalho Individualizado elaborado pela professora da sala e da equipe de apoio com base no relatório de avaliação expedido pelo Centro Base (G2PM1).

Nesse percentual, se encontram aqueles participantes que se manifestam afirmando que apesar de seus filhos/as estarem no início das atividades do ano letivo, já percebem a qualidade dos apoios e dos recursos que a escola oferece:

Meu filho está começando agora nesta escola, tem só três semanas de aula, mas já fui chamada para conversar com a logopedista, com a terapeuta da audição e da linguagem. Tem uma professora de apoio que ajuda às crianças nessa fase de adaptação, quando estão chegando à escola e tem ainda a professora ATE (Auxiliar técnico Educativo) que ajuda a criança em suas necessidades de hábitos de vida diária). Por tudo isso acredito que esta escola tem uma proposta pedagógica voltada para o melhor atendimento da criança como o meu filho. Eu não esperava que ele fosse tão bem atendido aqui (G2M2).

Em contrapartida, outras pessoas entrevistadas (em torno de 33%) afirmam não perceberem proposta diferenciada. Outra percepção mencionada nesse grupo é que nas escolas bilíngues deixam em segundo plano a questão das crianças com necessidades especiais, priorizando o ensino de línguas:

Se a escola tem uma proposta diferenciada eu não percebo (G3M3).

Penso que o fato desta escola ser bilíngüe, a atenção se volta para este aspecto. O problema das crianças com necessidades educativas acaba em segundo plano (G3M2).

Como é possível perceber, a análise das percepções das pessoas entrevistadas nos dois contextos sobre a categoria *proposta pedagógica diferenciada/individualizada* na escola que atenda às crianças que apresentam deficiências em sala de aula regular mostra uma diferença bem evidente, qual seja, em Maringá, a maioria das pessoas entrevistadas não percebe proposta pedagógica diferenciada. Em Guadalajara, é justamente o contrário, a maioria dos participantes percebe e reconhece a existência de trabalho diferenciado e individualizado.

6.3.4 Tema 4 – Ação Mediadora dos Profissionais Frente a Situações de Aprendizagem da Criança com Deficiência

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência (12, 13)	Relação professor aluno	Relação professor aluno
	Condições necessárias	Condições necessárias

O quarto tema se refere ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência. Depois da análise dos conteúdos das falas dos participantes da pesquisa dos grupos que formam o Bloco 3, resultaram duas categorias, nos dois contextos, as quais serão comentadas na sequência.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência (12, 13)	Relação professor aluno	Relação professor aluno

Na *primeira categoria* do quarto tema, identificada como *relação professor/aluno*, a maioria dos participantes entrevistados (cerca de 78%) nessa pesquisa do grupo de pais ou responsáveis, em Maringá, revela o reconhecimento da importância dessa relação como ação mediadora nas situações de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência em sala de aula. Afirmam os participantes entrevistados que a base dessa relação está firmada no empenho, interesse, dedicação e afeto dispensados à criança, conforme se pode observar nos relatos a seguir:

As professoras estão mostrando que têm muita paciência com o nosso filho, estão constantemente dialogando com a criança com o objetivo de que aprendam (M5MP3).

O que eu percebo é que ela é uma professora atenciosa, carinhosa e dedicada, mas também exige tudo que precisa para a criança aprender. Ela ensina muito bem, está sempre procurando falar comigo sobre a minha filha, é bem observadora (M11M).

Alguns participantes entrevistados (em torno de 22%), além de apresentarem o empenho e dedicação das professoras, evidenciam que suas ações poderiam ser melhores se houvesse menos alunos em sala de aula, uma vez que as crianças com deficiência exigem atenção individualizada, como ilustram seus relatos,

Acho que essa professora tem empenho, mas poderia ser mais ainda se ela tivesse menos alunos na sala. Acho que ela se divide entre todos e sobra pouco tempo para essas crianças. [...] (M7A).

Vejo que são muitas crianças na sala, por volta de 28, mas a professora procura atender afetivamente todas as crianças, trabalhando individualmente segundo as necessidades de cada criança (M8A).

Nesse grupo, alguns pais ou responsáveis entrevistados, em Maringá, manifestam a percepção de que a relação da professora com seus filhos não é o que se espera:

[...] Ele não fala nada a respeito dessa professora. No ano passado ele gostava da professora (M5M4).

É mais ou menos poderia ser melhor, acho que a minha neta fica um pouco de lado (M7A).

Ainda sobre essa mesma categoria, em que se indaga se a professora passa tarefa para casa, a maioria dos participantes do grupo de pais ou responsáveis (cerca de 66%), em Maringá, se manifesta que não. Para essas pessoas entrevistadas, tal fato é algo que consideram estranho:

Não, não leva tarefa para casa, isso eu sinto falta, porque lá na APAE ele tem um caderno para recados e todos os dias leva alguma atividade para fazer, ele precisa de ajuda para realizá-las, mesmo que seja uma pintura, ou um simples desenho (M3M).

Não, isso eu estou estranhando. Na outra escola ele sempre levou. Agora na agenda só constam os bilhetes com os recados (M8A).

Algumas pessoas entrevistadas (aproximadamente 36%) afirmam que seus filhos levam tarefa para casa, mas que nem sempre conseguem resolver sozinhos e precisam de ajuda dos pais. No entanto, segundo seus relatos as crianças se sentem responsáveis pela realização dessas atividades e cobram dos pais essa ajuda certamente para preservar a boa relação entre professora e aluno.

Leva tarefas, mas precisa de ajuda para realizá-las, não consegue fazer sozinho (M5MP3).

Só leva tarefa na sexta-feira. Precisa da minha ajuda para realizá-las (M5M4).

Leva só quando tem feriados prolongados. Eu ajudo ela fazer as tarefas em casa (M6M).

Ela leva tarefa nos finais de semana, não é bem tarefa, é historinha para ler e depois eu acho que na segunda-feira as professoras conversam com as crianças sobre aquela história [...] (M4M2).

Em Guadalajara, sobre essa mesma categoria *relação professor/aluno*, a maioria dos pais entrevistados (em torno de 78%) revela em seus depoimentos a importância do bom relacionamento entre professor e alunos frente a situações de aprendizagem e desenvolvimento da criança que apresenta necessidades educativas especiais. Para essas pessoas entrevistadas, os professores de seus filhos são dedicados, atenciosos, preocupados e as crianças se sentem bem com eles, estes são motivos para se sentirem bem na escola e em sala de aula, conforme seus relatos:

[...] percebo muito carinho no atendimento do meu filho. A professora tem muito afeto e isso faz a criança gostar da escola e se sentir bem. Ela percebe as necessidades das crianças, pois achei incrível que ela sabe quando meu filho não está bem pelo modo como a cumprimenta (G2M2).

É muito bom. Nesse pouco tempo que está freqüentando parece que ele já está totalmente integrado, com a professora e com seu grupo. Ele gosta de vir para escola, vem sorridente, alegre e feliz. Todos aqui da escola o elogiam por sua simpatia, mas acredito que ele foi bem recebido e por isso está respondendo bem, sua adaptação é ótima (G2P1).

Alguns pais entrevistados (aproximadamente 11%) ainda não sabem dizer como é a relação dos professores com seu filho por estarem no início do ano, mas percebem que são atenciosos e interessados,

Embora não sabemos como se dá a aula porque não estamos lá dentro da sala para saber, percebemos, nos encontros informais e nas reuniões que há boa disposição e interesse por todas as coisas que se refere a ele. Ela sabe nos dizer tudo sobre ele. Percebemos que os demais profissionais que atuam com ele também têm o mesmo interesse (G2PM1).

Outros pais entrevistados (aproximadamente 11%) afirmam que no início foi mais difícil e que agora já estão se adaptando à professora e ao grupo,

No início foi um pouco difícil. Ele não conseguia entender que tinha de mudar de professora e de sala (G4P2).

No começo não gostava, não foi uma pessoa que cativou meu filho, mas agora parece que está se acostumando (G3M1).

Sobre a mesma categoria, em que se indaga se a criança com necessidades educativas especiais incluída na sala de aula regular leva tarefa para casa, a totalidade manifesta que as crianças não levam. Contudo, algumas dessas pessoas expressam que os professores de seus filhos as orientam sobre atividades que podem ser desenvolvidas em casa, como jogos, brincadeiras, atividades com letras, numerais, ou ainda por iniciativa familiar se ocupa o espaço da agenda para enviar fotos ilustrando o que a criança faz no final de semana com o relato de tudo, fato que revela o bom relacionamento entre professor/aluno e professor/família, o que é altamente significativo para a melhora da educação segundo afirmam Galve, Sebastián e outros (2002, p.327-333):

Tarefa propriamente não, mas me orienta nos brinquedos que deve se ocupar em casa (G5M1).

Não, mas temos uma agenda em que trocamos informações. Eu escrevo contando o que ela faz em casa, faço até com ilustrações e fotos e a professora me envia também as notícias da aula (G6M1).

Outros pais entrevistados (cerca de 27%) declaram que seus filhos levam tarefa para casa,

Sim, sempre tem atividades para fazer em casa (G6M3).

Sim, leva atividades para aprender as letras, os números (G3M3).

Neste sentido, é possível perceber que a análise das falas das pessoas entrevistadas sobre a categoria *relação professor/aluno* do quarto tema mostra que há semelhanças e diferenças na percepção das pessoas entrevistadas dos dois contextos. A semelhança está em que a maioria das pessoas entrevistadas afirma que as crianças não levam tarefa para casa. A diferença aparece quando as pessoas entrevistadas, em Maringá, reclamam por que as crianças não levam tarefa para casa, fazendo comparações com outras escolas; e no grupo que afirma levar tarefa para casa os pais reclamam que as crianças não conseguem realizar sozinhas e reivindicam a ajuda dos familiares, supondo-se que a criança deseja manter sua boa relação com a professora. Em Guadalajara, parece que há mais coerência na relação entre os pais e os professores, uma vez que estes passam orientações gerais do que se pode fazer em casa com as crianças, de tal forma que os pais respondem colaborando com os professores, oportunizando momentos de atividade em casa com a criança, demonstrando, assim, o bom relacionamento professor/aluno/família.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Ação mediadora dos profissionais frente a situações de aprendizagem da criança com deficiência (12, 13)	Condições necessárias	Condições necessárias

Com referência à *segunda categoria* do quarto tema, em Maringá, a maioria das pessoas entrevistadas (em torno de 66%) desse Bloco refere-se à formação dos professores, sugere que os professores devam ser mais bem qualificados, como ilustram os relatos:

A escola deve ter professor capacitado para atender cada um com a sua deficiência (M1M).

Acho indispensável o professor ter preparo (M2M); Professores preparados com cursos específicos (M10M).

Acho que deveria ter mais estudo para as professoras irem aprendendo a ensinar essas crianças, não quero dizer que elas não saibam, porque elas já são formadas para isso, mas acho que o

governo deveria dar mais oportunidade de estudo para elas para melhorarem ainda mais (M4M2).

Neste sentido, Mendes (2010, p.62) ajuda a refletir sobre a questão da formação de professores na Educação Infantil na perspectiva da inclusão. Para a autora, é uma necessidade preparar os professores para atuar em sala de aula sob esse novo paradigma de escola; no entanto, essas ideias ainda são muito recentes, "tanto da proposta da inclusão escolar quanto a ideia das creches fazerem parte do sistema educacional, ainda não permitiu que fosse produzido o conhecimento necessário para se saber como deve ser a formação dos educadores de creche".

Os demais entrevistados (aproximadamente 34%) apontam que as *condições necessárias* para o desenvolvimento do trabalho do professor que tem inseridas em sua sala de aula crianças com deficiências referem-se ao número reduzido de alunos em sala, o afeto, o carinho, a paciência da professora. Mais incentivo para a profissão docente também é evidenciado pelas pessoas entrevistadas nesse Bloco, conforme ilustram seus relatos:

A professora dessas crianças tem que ser mais carinhosa, mais atenciosa, tem que ter mais vontade de ensinar (M5M4).

Eu acho que as professoras precisam ter muita paciência. Por que eu em casa perco a paciência com ela, quando ela quer falar alguma coisa que eu não entendo eu fico nervosa e ela também (M6M).

Pra começar eu acho muita criança na sala de aula, mesmo com mais professora. Acho que a escola deveria ter especialistas para atender as necessidades das crianças, por exemplo, fonoaudióloga e fisioterapeuta (M8A)

Acho que os professores deviam ter mais incentivo em sua profissão por parte do governo. O professor não é valorizado o suficiente. Talvez, por isso, seu trabalho também fique um pouco limitado (M7A).

Quanto à mesma categoria do quarto tema, em Guadalajara, a maioria das pessoas entrevistadas (cerca de 55%) evidencia os aspectos relacionados ao número de alunos em sala de aula, à qualidade da capacitação dos professores, e mais paciência para lidar com os alunos, melhor preparo dos professores, como revelam os relatos a seguir:

Penso que menos crianças na sala. Na classe de meu filho tem 27 crianças e dois com problemas, vejo que é muito difícil para a professora (G3M1).

Melhor preparo dos professores. Eles não sabem como trabalhar com essas crianças em suas classes (G3M3).

Primeiro que tenham formação para realizar esse trabalho, segundo deve buscar apoio adequado de que a criança necessita (G5M1).

Primeiro deve-se reduzir e adequar o número de aluno por sala, não é igual trabalhar com muitos alunos na sala. Segundo recursos materiais adequados para o atendimento das necessidades das crianças (G1P4).

A questão dos apoios especializados que trabalhem integrados e articulados com as professoras tutoras, bem como dos recursos materiais necessários, mais aulas de Audição e Linguagem, Pedagogia Terapêutica para que o aluno não tenha que complementar com outras aulas fora da escola também são mencionados por aproximadamente 45% dos participantes desse Bloco, em Guadalajara, conforme os relatos a seguir,

É indispensável que a escola tenha profissionais de apoio e que atendam as necessidades das crianças em tarefas que não consigam fazer por si mesmas, porém esses profissionais têm que trabalhar integrados e coordenados para seguirem os mesmos objetivos que favoreçam o desenvolvimento do aluno (G2PM1).

Acho que é justamente tudo o que se tem nesta escola. Professores capacitados e bem formados, materiais adequados e apoio quando necessário, por que são muito pequenos. Passei por várias entrevistas com diferentes profissionais (G2M2).

Penso que é o apoio específico dos profissionais especializados é fundamental, o que a escola dispõe atualmente é pouco. Meu filho deveria ter aula de Pedagogia Terapêutica todos os dias, assim como de Audição e Linguagem. Isto não é possível por que a escola só tem um profissional de cada especialidade e precisam atender os demais alunos do colégio (G4P2).

Pela apresentação dos dados coletados na fala das pessoas entrevistadas, nos dois contextos, a respeito da categoria condições necessárias para a realização do trabalho do professor em sala de aula foi possível perceber semelhança significativa na percepção dos participantes no que toca à capacitação dos professores, ao número de alunos em sala de aula, apoio dos profissionais especialistas e recursos materiais para atender à necessidades das crianças. Em Guadalajara, sugerem maior número de professores especialistas.

6.3.5 Tema 5 – Acompanhamento e Avaliação do Processo de Aprendizagem da Criança com Deficiência

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência (14, 15)	Participação no processo de avaliação	Participação no processo de avaliação

O quinto tema do roteiro de entrevista desta pesquisa refere-se ao acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem da criança com deficiência, no contexto da educação inclusiva. Depois da análise dos conteúdos das falas dos participantes da pesquisa do Bloco 3, resultou uma categoria, nos dois contextos, a qual será comentada na sequência.

Essa *categoria*, denominada *participação no processo de avaliação* na aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, é analisada pelas pessoas entrevistadas do grupo de pais ou responsáveis, em Maringá, com diferentes enfoques, a saber: 1- defesa da avaliação; 2- formas de avaliação; 3- participação no processo de avaliação.

No primeiro enfoque, *defesa da avaliação*, a maioria dos participantes entrevistados (cerca de 78%) defende que são favoráveis à avaliação dessas crianças para saberem o que estão e o que não estão aprendendo, fazendo uma ressalva de que essa avaliação deve sempre ser feita em relação à aprendizagem e desenvolvimento da própria criança, como ilustram os seguintes relatos:

[...] para verificar o desenvolvimento e a aprendizagem aqui na escola (M5M1).

Acho que sim, mas deve avaliá-lo tomando como parâmetro sempre ele mesmo e não compará-lo com as outras crianças [...] (M10M).

Enquanto outros participantes entrevistados (em torno de 22%) acreditam que não deve haver avaliação para essas crianças pelo fato de serem ainda muito pequenas e podem correr o risco de ficarem rotuladas:

Eu acho que só no período escolar, agora é muito cedo (M2M).

Acho que não deve pelo preconceito que existe das pessoas. Se a nota for baixa ele vai ficar marcado (M5M4).

Eu acho que não, elas são muito novas ainda (M11M).

Quanto ao segundo enfoque dessa categoria, que aborda sobre as *formas de avaliação*, a maioria dos participantes entrevistados (cerca de 71%), em Maringá,

afirma não saber como é feita a avaliação de seus filhos. No entanto, cerca de 29% informa que a avaliação segundo suas percepções é feita por meio dos trabalhos que as professoras enviam no final do ano, ou em reuniões as professoras anotam o que se passa com a criança em fichas e depois comentam com os pais, ou ainda que no ano passado os pais eram chamados trimestralmente em reuniões e a professora comentava como a criança se desenvolveu nos conteúdos trabalhados, como se pode observar nos seguintes relatos:

Eles fazem os trabalhos e as professoras nos enviam no final do ano (M2M).

As professoras anotam tudo numa ficha e vão me passando todo o seu desenvolvimento em reunião de pais (M10M).

No ano passado nós éramos chamados a cada trimestre para as reuniões para ver as fichas que as professoras preencheram sobre o desenvolvimento de cada criança. Nessa ficha consta como a criança se desenvolveu naquele período, quanto aos conteúdos que as professoras trabalharam, como, cores, números, formas (M5M1).

No terceiro enfoque, que diz respeito à participação no processo de avaliação, a totalidade dos participantes informa que não participam desse processo, a não ser das reuniões, às quais são convocados para saberem dos resultados dessas avaliações, como esclarecem os seguintes relatos:

Participo das reuniões que sou convocada (M2M).

Não, nunca participei. Sou chamada para participar de reuniões. A professora, a diretora ou a supervisora falam do aprendizado de Janaína e quais as dificuldades que ela está apresentando na sala. [...] (M7A).

Tais situações evidenciam a necessidade de as escolas envolverem os familiares, particularmente os pais ou responsáveis, nesse processo de avaliação que não seja apenas a função de participar das reuniões a que são convocados para saberem dos resultados das avaliações realizadas pelas profissionais da escola.

Essa mesma categoria, em Guadalajara, também apresenta três tendências, a considerar: 1- defesa da avaliação; 2- formas de avaliação; 3- participação no processo de avaliação.

No que se refere à primeira tendência, *defesa da avaliação*, a maioria dos participantes entrevistados (em torno de 77%) defende a avaliação para essas

crianças pela necessidade de se perceber se estão evoluindo, aprendendo e avançando, e também que deve estar ao alcance da criança; sugere ainda que os professores deveriam investigar formas alternativas de avaliação que considerando a integração, de acordo com os relatos:

[...] é preciso saber se a criança avança ou estaciona. Tenho levado meu filho ao neurologista, periodicamente e, os resultados tem sido bons (G3M2).

[...] para mostrar o que aprendeu (G4PM1).

[...] deve haver avaliação para saber se elas avançam ou se não (G6M3).

[...] deve ser algo especial ao alcance da criança, que não esteja tão distante daquilo que a criança é capaz. Deve ser uma avaliação em que eles sejam capazes de demonstrar aquilo que eles sabem, mesmo que seja de outra forma. Os professores deveriam investigar sistemas alternativos sem deixar de lado a integração (G1P4).

[...] tem que ser ajustada às condições de desenvolvimento. Por exemplo, nós concordamos que ele ficasse um ano mais na Creche, justamente porque sentimos que ele ainda precisava mais tempo para aprender coisas que ainda não sabia (G2PM1).

Os demais participantes (aproximadamente 33%) defendem que a avaliação deve se constituir em um processo de acompanhamento, e que vai depender da condição da criança e dos objetivos propostos em seu Plano de Trabalho Individual, como confirmam as falas a seguir:

Penso que avaliação propriamente dita não, mas que a escola comunique o que já foi trabalhado e o que se pode fazer para ir melhorando (G6M1).

Não tanto avaliação, mas um acompanhamento (G3M1).

Depende da condição da criança e dos objetivos que lhe foram propostos (G1M1).

No que diz respeito à segunda tendência dessa mesma categoria, *formas de avaliação*, a maioria dos participantes entrevistados (em torno de 82%) aponta o relatório trimestral indicando os objetivos trabalhados em termos de conteúdos e de autonomia dos cuidados pessoais ou por meio das reuniões em que os pais são convocados:

É uma avaliação por escrito, trimestralmente, em que constam os objetivos trabalhados no período e seus avanços (G1P4).

São feitas reuniões de pais e nos contam como ele está avançando (G4P2).

A cada três meses eu recebo um relatório falando aquilo que ele aprendeu, o que está em processo e o que ele não aprendeu (G6M3).

Alguns participantes entrevistados (cerca de 18%), todavia, afirmam que não sabem como é feita a avaliação dessas crianças por eles serem novos na escola e ainda não conhecerem o processo:

Não sei, meu filho está começando agora (G5M1).

Ainda não sei, não houve avaliação nestes primeiros meses que se iniciaram as aulas (G6M1).

Sobre a terceira tendência *participação no processo de avaliação*, pode-se perceber que os participantes entrevistados desse Bloco, em Guadalajara, mostram duas posições. A metade dos participantes entrevistados assinala que participa da avaliação por meio das reuniões em que são convocados para esse fim ou para orientações individuais sobre o caso da criança:

Sou chamada com freqüência para reuniões para contar como ela está em casa e comparar o seu desenvolvimento (G1M2).

Sim, por meio das reuniões, em que os professores envolvidos me falam como ele se encontra. Até agora não reclamaram, me falam que ele está se desenvolvendo bem (G3M2).

[...] tenho sido chamada para conversar com as diferentes professoras sobre a adaptação de meu filho aqui na escola. Todas as segundas-feiras no período da tarde, os pais são convocados para se reunirem com os professores e falarem dos problemas que os filhos estão apresentando (G2M2).

A outra metade das pessoas entrevistadas declara que não participa do processo de avaliação por diferentes motivos: são comunicados dos resultados das avaliações em reuniões específicas para esse fim, individualmente, ou pelo relatório escrito que a escola entrega trimestralmente, quando são chamados para as reuniões nunca podem comparecer pela questão do horário,

Não participo, mas somos informados em reuniões individuais (G2PM1).

Não, só tomo conhecimento do relatório por meio de reuniões (G3M3).

Quando somos chamados em reuniões nunca podemos vir, por que elas são à tarde, nesse horário o pai está trabalhando e a mãe não pode vir sozinha (G4PM1).

Diante do exposto, pode-se perceber que a categoria *participação no processo de avaliação* é analisada pelos participantes dos dois contextos sob três

aspectos. No primeiro, *defesa da avaliação*, há uma semelhança entre os participantes que defendem a avaliação dessas crianças e uma diferença entre os participantes que são contrários à avaliação. Para os pais brasileiros entrevistados, essas crianças ainda são muito novas para serem avaliadas. E para os pais dos alunos espanhóis, a avaliação deve ter o caráter de acompanhamento. No segundo aspecto, *formas de avaliação*, muitos dos pais entrevistados, em Maringá, se declaram não saber como é feita a avaliação de seus filhos, mas outros afirmam que é por meio de registro dos avanços e dificuldades das crianças feito pelas professoras em fichas individuais, comentadas em reuniões. Em Guadalajara, os pais entrevistados sabem informar claramente quais são as formas em que seus filhos são avaliados. Quanto ao terceiro aspecto, *participação no processo de avaliação*, os pais entrevistados em Maringá afirmam que não participam desse processo. Os pais entrevistados em Guadalajara mostram-se divididos, alguns dizem que participam por meio de reuniões específicas para esse fim e outros dizem que não participam. O questionamento inicial formulado para a realização da presente pesquisa, indagando qual é a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, mostra que tem razão de ser, pois esta ainda é uma questão que não está bem resolvida dentro das escolas dos dois contextos, conforme os resultados encontrados.

Vale lembrar que as famílias têm o direito e o dever de acompanhar todo o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos, seja por meio da comunicação oral, seja por outro meio, as famílias devem acompanhar o trabalho educativo realizado pelos professores. A escola dispõe de muitos meios para tornar esse processo mais participativo, só precisa abrir espaços de comunicação e diálogo para que os pais falem de suas expectativas com relação aos filhos; analisem o trabalho desenvolvido; compreendam o processo educativo, seus objetivos e as ações que estão sendo empreendidas. Dentre os diferentes recursos que a escola pode viabilizar para tornar essa participação mais efetiva, encontram-se as reuniões de pais coletivas ou individuais, exposições, apresentações, dramatizações; painéis; panfletos; cartas; vídeos; livretos; exposições fotográficas e outros meios, conforme está especificado nas Propostas Curriculares dos centros dos dois contextos.

6.3.6 Tema 6 – Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Deficiência, na Educação Infantil

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Indicadores de aprendizagem	Indicadores de aprendizagem
	Indicadores de desenvolvimento	Indicadores de desenvolvimento
	Avaliando a experiência	Avaliando a experiência

No que diz respeito ao sexto tema, que aborda o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência na Educação Infantil, após realizar a análise de conteúdo das falas das pessoas entrevistadas dos grupos que compõem o Bloco 3 resultaram três categorias nos dois contextos, as quais são comentadas na sequência.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Indicadores de aprendizagem	Indicadores de aprendizagem

Na *primeira categoria* do sexto tema, identificada como *indicadores de aprendizagem*, na criança que apresenta deficiências na Educação Infantil, verifica-se que a maioria das pessoas entrevistadas (em torno de 88%) do grupo de pais dessas crianças, em Maringá, se manifesta que vê indicadores de aprendizagem de seus filhos pelas músicas que aprendem, pelas histórias que contam, pelos desenhos que fazem, pela melhora na linguagem, pelo reconhecimento das letras do alfabeto, dos numerais, pelas brincadeiras que aprendem só de ver as outras crianças brincarem, pelo interesse que a criança apresenta pelas coisas da escola, conforme esclarecem os depoimentos a seguir:

Quando ele chega em casa cantando, do jeito dele, as músicas que aprendeu na escola. Agora o vejo brincar de carrinhos, antes ele não brincava, começou a fazer isso depois que entrou nessa escola. Assim como ele vê as outras crianças brincando ele também quer fazer essas e outras coisas, a fala melhorou muito depois do contato com as outras crianças (M2M).

Por exemplo, eu observo que ele está aprendendo quando ele chega em casa e começa a contar os dedinhos e tenta a seu modo falar o número em voz alta, quando pega lápis e papel e tenta desenhar, rabiscando a folha, quando quer colorir um desenho, quando folheia uma revista e vai me falando o que está vendo (M10M).

O principal aprendizado que observo foi o desenvolvimento da fala e a partir daí foi possível observar tudo que ela está aprendendo. Nomes das coisas, objetos, brinquedos, nomes das frutas, legumes e hortaliças, nomes dos amigos, das professoras. Tem muita coisa que ela aprende que eu não consigo lembrar agora, como beber água sozinha, se alimentar, brincar com os amigos, as músicas, as histórias que a professora conta (M11M).

As falas dos pais entrevistados a respeito de indicadores de aprendizagem observados em seus filhos na Educação Infantil comprovam as observações realizadas nos estudos de Vygotski (1979), quando afirma que o processo de aprendizagem se dá na interação das relações sociais. Pode-se dizer que desde as primeiras perguntas que a criança faz em relação ao seu meio, quando ela começa a aprender os nomes dos objetos, dos amigos, brinquedos, já é aprendizado.

Os demais participantes (aproximadamente 12%) alegam que seus filhos não estão apresentando a aprendizagem que esperavam na escola:

Eu acho que meu filho não está aprendendo na escola, por isso vou tentar colocá-lo numa escola particular em meio período (escola Dinâmica, não aceita levá-lo à escola AMA que é especializada em autismo) (M5M4).

Acho que ela teve um aprendizado, mas não foi significativo, pois até hoje ela não sabe reconhecer as cores. Ela conta até dez, mas no papel ela não consegue fazer nada, não traça ainda os números e nem as letras (M7A).

A respeito da mesma categoria *indicadores de aprendizagem*, a totalidade dos participantes entrevistados, desse Bloco, em Guadalajara, manifesta que seus filhos apresentam indicativos de aprendizagem na escola. Estes se referem à melhora da linguagem, ao aprendizado das músicas em espanhol e em Inglês, pelo reconhecimento das letras, dos numerais, das cores, pela mudança de comportamento na relação com as pessoas, pela assimilação das normas de convivência, aprendendo as regras e pela independência nos hábitos de higiene, alimentação, pelo aprendizado dos diferentes jogos e brincadeiras que a professora ensina, pelas histórias ouvidas que contam, como ilustram os seguintes relatos,

Por que já reconhece os numerais até cinco, canta as músicas em Inglês. Ele não gosta de demonstrar para mim que sabe as coisas, mas quando o vejo brincando sozinho percebo que sabe conceitos e coisas que antes me havia demonstrado que não sabia (G3M1).

É possível perceber por que antes ele não pintava agora já segura o lápis adequadamente e realiza a pintura. Não sabia as cores, agora já reconhece algumas delas. Presta atenção quando se lhe conta uma história. Já identifica e nomeia os objetos (G2PM1).

[...] Percebo aprendizagem também em seus desenhos, sua pintura ainda sem limites mas já está apresentando alguma preferência pelas cores (G2M2).

Tais depoimentos ilustram os resultados das pesquisas de Vygotski (1979) sobre aprendizagem quando afirma não haver dúvida de que a criança aprende a falar com os adultos que a rodeia, ou que por meio da formulação de perguntas e respostas adquire inúmeras informações, ou simplesmente, pela observação dos comportamentos dos adultos aprende como se agir nessa ou naquela situação, ou ainda que a gama de conhecimentos adquiridos leva ao desenvolvimento de certas habilidades.

Nessa categoria *indicadores de aprendizagem*, foi possível perceber que há uma significativa semelhança da percepção dos pais ou responsáveis entrevistados nos dois contextos. Em linhas gerais, os pais ou responsáveis entrevistados manifestam que observam os indicativos de aprendizagem pela melhora da linguagem, pelo aprendizado das músicas que são ensinadas, pelo conhecimento das letras do alfabeto e dos numerais, pela mudança de comportamento pela socialização, entre outras. Em Maringá, aproximadamente 11% dos participantes entrevistados afirmam não reconhecer que seus filhos estão aprendendo na escola.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Indicadores de desenvolvimento	Indicadores de desenvolvimento

Com relação à *segunda categoria* do sexto, tema denominada *indicadores de desenvolvimento*, é possível perceber que as pessoas entrevistadas nesse grupo (em torno de 72%), em Maringá, mostram atenção ao desenvolvimento, relacionando-o com a melhora de comportamento, obediência, melhora no trato social ou quando a criança sabe contar sobre o que aprendeu na sala de aula e ainda quando a criança relaciona os fatos aprendidos com o mundo que a rodeia e com as pessoas, quando aprende a socializar seus pertences, conforme os relatos a seguir,

[...] agora percebo que já sabe repartir, sabe esperar a vez, atende ao chamado e está obedecendo melhor (M1M).

Quando ele passa nos lugares e percebe algo me chama mostrando que está percebendo as coisas ao seu redor, fico contente com esse desenvolvimento dele (M5M2).

Percebo quando vejo que ela mostra as novidades que aprendeu, as músicas, as brincadeiras, os nomes dos amigos e dos professores (M9M).

Nessa mesma categoria, outros participantes (cerca de 28%) do Bloco 3 apontam para o aspecto da curiosidade, interesse e gosto para ir à escola como indicativo de desenvolvimento:

Ela está tendo um bom desenvolvimento. O que mostra isso é porque ela gosta de vir para a escola e tem interesse, curiosidade, se ela não tivesse aprendendo ela não gostaria tanto de vir para a escola, todos os dias. Ela vem para a escola com alegria (M4M2).

Vejo que é a curiosidade em saber as coisas. A partir do momento em que ela começou a freqüentar a escola percebo que ela me faz perguntas que, às vezes, nem sei responder, quer saber de tudo que acontece ao seu redor, explora com o tato, pergunta sobre os ruídos, as formas, as pessoas, os lugares, antes ela não era assim (M11M).

Em Guadalajara, a maioria dos participantes (em torno de 56%), pontua que o *indicadores de desenvolvimento* está relacionado à autonomia, progresso nos diferentes aspectos da vida, andar, correr, pular, falar, comer, vestir, ou seja, cresce e se desenvolve, quando melhora seu relacionamento com as pessoas, conforme pode-se observar nos relatos a seguir:

Penso que seja mais autonomia em relação aos movimentos, corre, salta, pula, joga, se relaciona socialmente (G1M1).

O desenvolvimento é mais global, mais cognitivo, relaciona-se com a mentalização, socialização, em autonomia. O fato de comer sozinho, usar o banheiro e se vestir, considero desenvolvimento de autonomia (G2M2).

Está se desenvolvendo por que quando entrou na escola não andava e não falava. Agora já anda e já está começando a falar (G4PM1).

Está crescendo e se desenvolvendo (G6PM2).

Os depoimentos dos pais entrevistados desse Bloco lembram Vygotski (1979; 2000), ao reforçar sua tese de que não ignora a influência dos aspectos biológicos no desenvolvimento humano, mas que dá ênfase à dimensão histórico-social das relações da criança com o adulto e sua cultura e destaca o importante e fundamental papel das contribuições da ação educativa intencional no processo de

desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o raciocínio, a memória, a percepção, a capacidade de abstração.

Outros participantes (cerca de 22%) apresentam suas percepções sobre a categoria *indicadores de desenvolvimento* no aspecto afetivo e acresce que o fato de a criança aprender algo ajuda no processo de desenvolvimento:

Vejo que está ficando mais carinhoso e mais calmo (G5M2).

Percebo que conforme ele vai aprendendo, mais ele se desenvolve (G3M2).

O aprendizado da língua espanhola para as crianças que apresentam necessidades educativas especiais e são imigrantes e a assimilação das normas de convivência também são mencionados como *indicadores de desenvolvimento* por aproximadamente 11% das pessoas entrevistadas:

Depois que ele entrou na escola percebo que o aprendizado da língua espanhola melhorou muito. Ele mesmo nos corrige em palavras que não pronunciamos bem. Em casa falamos o romeno. Vejo que melhorou a maneira de nos tratar termos como, com licença, desculpe, por favor, eu não tinha ensinado em espanhol só em romeno, são coisas que ele aprende aqui na escola e se desenvolve (G1M3).

Penso que é quando começa a assimilar as normas de convivência em seu entorno. Tenho observado que ele já mudou muito, na convivência com nossos familiares e com as pessoas adultas. Antes se estávamos em uma reunião de família ele gritava para ser atendido, agora vejo que ele sabe esperar sua vez, está mais maduro e mais sociável, concentrado naquilo que faz. Talvez seja isso desenvolvimento? (G1P4).

A resposta para essa questão formulada por esse pai pode ser encontrada nas palavras de Vygotski e seus colaboradores, quando ressaltam a ênfase no processo de aprendizagem para mobilizar a área de desenvolvimento potencial da criança, ou seja, “faz nascer, estimula e ativa” na criança os processos internos no âmbito das relações com os outros, os quais são absorvidos internamente e se convertem em novas aquisições internas (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.114).

Os relatos a seguir mostram uma percepção mais particularizada de desenvolvimento apresentado pelas pessoas entrevistadas (cerca de 11%), em que revelam, no primeiro caso, o desenvolvimento de um talento, o gosto pela música faz a criança aprender a letra e a melodia em pouco tempo de concentração. No

segundo caso, está especificado o desenvolvimento orgânico, favorecendo o desenvolvimento de outras capacidades:

Ele apresenta um atraso em seu desenvolvimento. Tem dificuldade para se concentrar, não fica quieto, às vezes, sai correndo como se quisesse fugir de algo, às vezes, fica tempo isolado. No entanto, eu vejo que quando as coisas lhe interessam passa tempo envolvido, por exemplo, ele gosta de música. Quando coloca um disco presta atenção e logo já sabe cantar a letra e a melodia (G3M1).

Minha filha não cresceu de acordo com o padrão normal, sempre foi muito pequena e franzina. De um ano para cá estamos aplicando hormônios de crescimento por orientação do endocrinologista e do neurologista que a atende. Já estamos percebendo que seu desenvolvimento físico mudou significativamente. Percebo que seu desenvolvimento social também está mudando, antes era mais dependente do adulto agora já tem mais autonomia. Antes não sabia nem mastigar e engolir, hoje se alimenta sozinha (G3M3).

Com base no pensamento de Mendes (2010, p.58), a aprendizagem e o desenvolvimento podem ocorrer com a efetiva participação da criança que apresenta deficiência em ambientes intencionalmente preparados na Educação Infantil. Segundo a autora, “Ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitivamente, socialmente, linguisticamente) do que ambientes segregados”. Reforça a autora, essas crianças, “podem adquirir habilidades complexas e participar com sucesso de ambientes inclusivos”.

Dessa forma, com relação à categoria *indicadores de desenvolvimento*, foi possível perceber diferença de percepção dos participantes entrevistados nos dois contextos. Em Maringá, a maioria dos participantes relaciona o desenvolvimento à melhora de comportamento e das relações sociais, bem como ao interesse e à curiosidade demonstrados pela criança em querer saber as coisas. Em Guadalajara, a percepção dos participantes, refere-se ao aspecto biológico do desenvolvimento nos diferentes aspectos da vida humana. Há também algumas percepções mais particularizadas que se referem às questões afetivas, desenvolvimento de capacidades.

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, na educação infantil (16, 17, 18)	Avaliando a experiência	Avaliando a experiência

Com relação à *terceira categoria* do sexto tema, denominada *avaliando a experiência*, foi possível perceber que as pessoas entrevistadas do grupo de pais

ou responsáveis, em Maringá, mostra as múltiplas faces de um problema que envolve desde depoimentos de lamentações, dificuldades e superações. Há pessoas (em torno de 60%) que têm a percepção de que tudo é muito difícil e continua pesado, mas vislumbram perspectivas de superação, embora sintam o preconceito das pessoas:

Não é uma boa experiência. Já chorei muito. No começo foi muito difícil, principalmente por que o pai dele não aceita o problema. Leva-o ao médico quando precisa, faz todos os tratamentos necessários, mas se o médico chama para conversar, ele não vai. E diz que não vai ouvir falar da surdez de seu filho. Acho que isso é tão forte que meu filho já está percebendo algo, pois um dia desses ele me perguntou se o pai não gosta dele por que ele usa aparelho (M1M)

Estamos fazendo o possível, vim do Japão só para tratar dele. Meu marido ficou lá. Eu acho que em casa ele é um pouco protegido por todos por causa das crises (M3M).

É muito difícil por que ao procurar ajuda a gente encontra muito preconceito. As pessoas acham que pelo fato de ele ter tais comportamentos é porque a gente não educa direito. A pior barreira que temos enfrentado é o preconceito das pessoas (M5MP3).

Outras pessoas entrevistadas (cerca de 18%) apresentam suas percepções relatando sua trajetória pelo processo mostrando o lado doloroso, mas também mostram a força interior que possuem ao aprender a lutar pelos seus direitos:

Foi algo muito triste que aconteceu na minha vida, chorei muito e pedi a Deus que me dê sabedoria para educar minha filha. Agora já estou confiante que no futuro ela será uma pessoa de boa formação. Agradeço a Deus por ter matriculado minha filha nesta escola, aqui eu pude ver que posso ter esperança no futuro dela. Acho que esta escola também me ensinou a confiar e acreditar que a minha filha pode aprender (M11M).

É muito triste. Eu já tenho outro filho, mas depois que ela nasceu vi o quanto de força e de coragem eu tenho. Tive que aprender muito. Tenho 25 anos, mas sinto que já possuo a experiência de uma pessoa de 40, por que tive que amadurecer para enfrentar a situação. Quando foi para levá-la a São Paulo meu marido precisou ficar com o outro filho que tinha apenas dois anos e também, ele necessitava trabalhar. Tive que viajar sozinha enfrentando aquela cidade que eu não conhecia. Na primeira vez fiquei no próprio hospital durante um mês. Nas outras cinco vezes o hospital não aceitou mais a minha presença tive que morar em um pensionato próximo para poder visitá-la e dar a assistência que ela precisava. Recebi ajuda do governo só para a primeira cirurgia, as outras tive que aprender a fazer campanha junto às pessoas para poder custear as passagens e a minha estadia lá em São Paulo. É um grande aprendizado, mas não vou desistir! (M9M).

Há pessoas entrevistadas (aproximadamente 11%) que fazem da situação um motivo para o crescimento, o amadurecimento e sabedoria, a oportunidade para o aprendizado espiritual:

Eu lido com essa situação com muita sabedoria. Trato os dois igualmente e todos em casa procuram ajudar para que ele não se sinta diferente. O irmão mais velho o ajuda bastante procurando corrigir a postura incentivando para que use a mão paralisada (M5M1).

A gente evolui muito junto com ele, no dia a dia, parece que você cresce espiritualmente. O esforço é grande para correr atrás de todos os atendimentos que ele precisa, mas vale à pena. É gratificante quando a gente percebe seus pequeninos avanços, suas pequeninas conquistas (M10M).

Outras pessoas (em torno de 11%) afirmam que a experiência é enriquecedora e gratificante, faz rever conceitos sobre a vida e a compreensão de mundo, a família como um todo se sensibiliza com a situação:

Para mim é enriquecedor. [...] A forma como elas lutam pela vida nos mostra o quanto somos frágeis. Foi uma mudança radical em nossas vidas, no comportamento, no respeito um com o outro. Melhorou até nosso relacionamento no dia a dia, hoje, sinto os membros de minha família mais afetivos, mais cooperativos uns com os outros [...] (M8A).

Está sendo gratificante, aprendi muito com a minha filha e agora estou aprendendo com a minha neta. Às vezes, me pergunto por que e para que tudo isso? Mas, acredito que sempre tem um propósito maior em tudo, por trás dos fatos. [...] (M7A).

Com relação à categoria *avaliando a experiência*, em Guadalajara, a maioria dos participantes (cerca de 77%) do grupo de pais manifesta que não vê nenhum problema com o nascimento da criança com necessidades educativas especiais em suas vidas e na família, bem como não vê diferença da educação dessa criança com a criança normal; ressaltam que a experiência é rica, positiva, como ilustram os seguintes relatos:

Levo normal, eu ainda não concordo com esse diagnóstico médico, no final do mês devo voltar para fazer novos exames, aí então confirmaremos. Eu ensino muitas coisas em casa, como os numerais, as letras (G1M3).

Nós estamos encantados com ele. Tudo que ele faz de novo é motivo para comemorar. Cada pequeno avanço, para nós, é uma grande conquista. Temos outra filha mais nova, os dois nos ocupam todo nosso tempo livre (G2PM1).

É uma situação normal para mim, não vejo pelo lado do problema e sim pelo que ele é. Esse problema será solucionado no decorrer do tempo e não será isso que vai impedir o seu desenvolvimento (G5M1).

Outras pessoas entrevistadas (aproximadamente 16%) manifestam seus sentimentos e preocupações, evidenciando que se trata de um processo estressante que exige muito esforço de todas as pessoas:

É bastante trabalhoso, exige muita dedicação, mas é uma criança muito carinhosa e isso compensa tudo. Quero que minha filha seja feliz, vou procurar proporcionar-lhe tudo que eu posso para que ela se desenvolva dentro de suas possibilidades (G6M1).

É duro saber que minha filha não gosta de estudar. Eu não estudei por que não pude, mas ela pode, só que ela não gosta. Em casa é nervosa e se aborrece por pouca coisa (G6PM2).

É um pouco complicado por que ele não sabe pedir as coisas, então é difícil entendê-lo, com isso percebo que ele tenta fazer as coisas sozinho sem ajuda, às vezes dá certo, às vezes não, pode ser perigoso para ele (G6M3).

O estresse, a incerteza, as dúvidas tomam conta de alguns dos participantes entrevistados (cerca de 11%), os quais deixam explodir suas emoções, segundo seus posicionamentos:

Estou esgotada, cansada, sem esperança, já não tenho paciência, com sua falta de limites e sua rebeldia. Vivo continuamente tensa, por que não sei o que pode acontecer com ele, num momento de crise. É difícil controlá-lo. De repente tudo é perigoso. Não sei como será seu futuro e o meu também. (Choro contido, logo enxugou as lágrimas) (G3M2).

[...] Fico aborrecida e inconformada com as injustiças que ocorrem com a minha filha na escola. No ano passado ela tinha uma professora ótima, a fizeram repetir o ano e a trocaram de professora e de seu grupo. O motivo que me apontam é por que a outra professora já tinha outra criança com problema em sala. [...] (G3M3).

Interessante observar o depoimento de uma das mães entrevistadas (6%) nesse Bloco, em Guadalajara. Sua fala leva a refletir sobre concepções e valores da vida. Segundo as palavras dessa mãe, pensa-se, erroneamente, que a pessoa mais inteligente é a que será mais feliz,

É uma experiência especial. Tenho mais quatro filhos. Não vibrei tanto com os outros quanto estou vibrando com essa. É enriquecedor para nós todos. O importante não é só o desenvolvimento intelectual. Pensamos de forma errada que a felicidade esteja no potencial de desenvolvimento, principalmente aquele que é mais inteligente pode

ser mais feliz, mas não é assim. Nós acompanhamos cada lance de suas pequenas conquistas (G1M1).

Assim, a análise da categoria *avaliando a experiência* mostra posicionamentos diferentes entre os participantes de cada grupo que compõem esse Bloco, nos dois contextos. Em Maringá, a maioria dos participantes percebe a experiência com sentimento de pessimismo, evidenciando o lado negativo e sofrido da situação. São poucas as pessoas que veem a situação como enriquecedora. Em Guadalajara, acontece justamente o contrário. Um grande número de pessoas evidencia o lado positivo e enriquecedor da experiência e poucas pessoas expressam-se mostrando o lado negativo do problema.

6.3.7 Tema 7 – Complementação com Temas não Abordados no Decorrer da Entrevista

Temas - Questões	Categorias - Maringá	Categorias - Guadalajara
Complementação com temas não abordados no decorrer da entrevista	Reivindicações, queixas e dificuldades	Reivindicações, críticas e contribuições

No que diz respeito ao sétimo tema, que trata sobre complementação de assuntos não abordados no decorrer da entrevista, após realizar a análise de conteúdo das falas das pessoas entrevistadas do Bloco 3, resultou uma categoria, a qual será comentada na sequência.

Essa categoria do sétimo tema, denominada *reivindicações/queixas/dificuldades*, mostra que as pessoas entrevistadas do grupo de pais ou responsáveis, em Maringá, manifestam-se com variações de abordagens. No que se referem às *reivindicações*, pode-se dizer que as pessoas entrevistadas (aproximadamente 46%) solicitam benefícios extras para o atendimento do Poder Público para as crianças que apresentam alguma deficiência e também professores especializados para o trabalho, mais exigência de rendimento da criança com deficiência em sala de aula:

Acho que o governo deveria fornecer um benefício para ajudar aos pais a educar essas crianças. É muito caro mantê-los em tudo que necessitam, psicólogo, fonoaudióloga, psicopedagogia, terapeuta ocupacional por longos anos... (M2M).

Acho que a criança com deficiência deve ser cobrada como as demais. Elas também devem ter responsabilidades, tarefas e aprender a conviver com os outros. [...] (M3M).

Acho que só que deveria ter mais professores preparados para ensinarem essas crianças e que as escolas tivessem mais abertura para aceitarem as crianças com deficiências sem preconceitos (C11M).

A escola precisa se preparar quanto à estrutura física e quanto à qualificação dos profissionais. Os pais precisam de muita orientação e apoio dos profissionais da escola e dos demais para saberem como agir com a nova situação. Nós também não estamos preparados para viver essa situação (M5MP3).

No tocante às *queixas*, as pessoas entrevistadas (cerca de 27%) apresentam suas queixas quanto ao preconceito existente entre as pessoas sobre a criança com deficiência e com relação aos serviços públicos deficitários na área da saúde, com explicitam suas falas:

Acho que não poderia ter tanto preconceito com as pessoas que tem problemas, todos devem ser tratados igualmente. É muito triste você ver seu filho sofrer preconceitos, desde pequeno vejo que ele está sendo rotulado, o que vai ser no futuro?(M1M).

Quero sim, deixar uma queixa, quando minha filha tinha cinco meses usava ainda a sonda para se alimentar eu precisava dos serviços do Posto de Saúde para fazer a troca e a higienização da sonda. A médica desse posto próximo a minha casa não me atendia por que dizia não ter conhecimento para isso. Desta forma, uma vez por semana tinha que ir até o Hospital Municipal para realizar um serviço que poderia ser feito aqui. Isso me deixou muito revoltada na época. Os profissionais não podem brincar com vida das pessoas (M9M).

Quanto às *dificuldades*, os participantes entrevistados desse Bloco (aproximadamente 27%) manifestam-se afirmando que no processo de inclusão os obstáculos precisam ser vencidos, a começar pelo problema das vagas nas escolas:

[...]. O simples fato de buscar vaga numa escola se constitui problema [...](M8A).

Que as famílias procurem incluir os seus filhos que apresentam deficiências. [...] Por estar muito no começo esse movimento há muitas dúvidas. Não aceito a ideia de que por ser meu filho deficiente ter que ficar num gueto isolado, sem contato com o mundo, as dificuldades precisam ser vencidas (M10M).

Com relação a essa mesma categoria, *reivindicações/críticas/contribuições*, os participantes entrevistados, em Guadalajara, mostram em suas falas os aspectos que os angustiam e que devem ser superados nesse processo. Com relação às *reivindicações*, pode-se dizer que as pessoas entrevistadas (em torno de 49%) procuram apontar os aspectos que poderiam melhorar no atendimento da

criança que apresenta necessidades educativas especiais, tais como mais orientação, cumprimento da lei para não se passar pela angústia de ter recomeçar todos anos do mesmo ponto, em busca dos recursos de que a criança necessita para estudar:

Penso que deveríamos ter mais orientação de como trabalhar com a criança em casa para ajudar mais a escola (G1M1).

Eu gostaria de receber orientações de filmes e músicas infantis, desenho animado por que ele gosta muito de televisão e música. Gostaria que ele se ocupasse com algo instrutivo (G1M3).

Eu gostaria de dizer que na teoria tudo é muito bonito. No entanto, quando nos deparamos com os problemas a realidade é muito dura. Não gostaria de ter que lutar tanto para conseguir as coisas. Tudo é muito complicado, as leis garantem os direitos, mas as pessoas, na prática, fazem o que bem entendem e não de conformidade com o que está estabelecido na lei. Todos os anos é a mesma luta, quando você pensa que está tudo conseguido, mudam-se as regras e você fica sem saber por onde começar. Quero lhe dizer que é um processo estafante, estou esgotada (começa a chorar..... e não para de falar, vai chorando e falando), as pessoas não entendem nosso lado, as dificuldades que temos, os nossos sentimentos. [...] Na sala de minha filha há 27 crianças e mais um aluno com problemas. Não me conformo que se existe uma lei é para ser cumprida. Por que não diminuem o número de alunos em sala para que a professora possa atender melhor cada um com suas dificuldades? Isso eu já venho me queixando, mas não encontro resposta. Este é apenas um pequeno exemplo, teria muitos outros. O discurso da inclusão está se difundindo, mas na prática, nem a escola nem os professores ainda estão preparados. Perdoa-me pelo desabafo, estou cansada de lutar tanto e sei que muitos outros pais também lutam e não são ouvidos (G3M3).

No que tange às *críticas*, alguns pais entrevistados (em torno de 27%) fazem suas críticas em relação ao tratamento das crianças nas escolas e à rigidez da legislação no que diz respeito ao processo das avaliações diagnósticas, que não permitem ver a criança pelo que apresenta em suas relações e se prende em índices e taxas, conforme esclarecem:

Penso que a escola deve tratar a todas as crianças de forma igual [...] (G5M1).

Só quero deixar registrado que, às vezes, as normas estabelecidas pela legislação, são muito rígidas para conduzir o processo educativo dessas crianças. [...] (G2PM1).

Quanto às *contribuições*, alguns pais entrevistados (cerca de 24%), manifestam suas percepções quanto à obrigatoriedade de os pais matricularem seus filhos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. O

relato a seguir deixa uma sugestão no sentido de equipar as escolas públicas por modalidades de atendimentos, uma para autismo, outra para deficiência intelectual... Assim os pais e as crianças poderiam contar com serviços mais completos:

Em *Castilla La Mancha* a integração é um tema que se fala muito e se apresenta como algo muito bonito e interessante, porém, na minha opinião, não deveria ser obrigatório. Os pais poderiam ter a liberdade de escolher onde matricular seus filhos. Hoje só temos duas possibilidades, ou é a escola pública, com poucos recursos, ou é o centro mais específico, onde ficam as crianças mais comprometidas. É um lugar muito inadequado para escolarizar um filho. A escola pública nem sempre dispõe de recursos suficientes para uma educação adequada, faz-se o que é possível. Isto em nível de governo acaba sendo uma política cara e com pouco resultado efetivo. Penso que se fosse possível organizar esse atendimento de forma mais racional se poderia melhorar o atendimento com menos despesas para o governo. Penso que poderiam dotar algumas escolas de todos os recursos necessários para atender bem as crianças em suas diferentes especificidades. Por exemplo, quatro escolas atenderiam todas as crianças autistas de Guadalajara, outras quatro atenderiam todas as crianças com deficiências físicas e assim sucessivamente. Pelo menos a questão da qualidade ficaria resolvida, penso eu (G4P2).

Por fim, ao analisar essa última categoria, identificada como reivindicações/queixa/dificuldades, no contexto brasileiro e reivindicações/críticas/contribuições no contexto espanhol, pode-se verificar que as pessoas entrevistadas tendem a manifestar suas percepções premidas por aquilo que mais lhes afeta no plano individual com relação aos problemas que cada um enfrenta ou enfrentou nesse processo. Não foi possível perceber uma preocupação visando à coletividade.

7 À GUIZA DE CONCLUSÕES

O foco principal da presente pesquisa esteve voltado para o estudo comparado, com o propósito de identificar e analisar a percepção de profissionais, pais e responsáveis a respeito das condições que envolvem o processo de inclusão de crianças com deficiências que frequentam a Educação Infantil e como ocorre a aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo delas, em uma cidade do Brasil e outra da Espanha. A partir desse objetivo principal, foram estabelecidos os objetivos específicos, que visaram a analisar e a compreender a percepção dos participantes da investigação quanto aos conceitos de educação para a diversidade e escola inclusiva, à organização da escola, das ações pedagógicas, dos mecanismos de interação e mediação dos profissionais, ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, do sistema de avaliação e da participação dos pais tendo em vista a presença da criança que apresenta algum tipo de deficiência em sala regular da Educação Infantil nesse processo de inclusão.

É importante ressaltar que a opção pelos fundamentos teóricos da pesquisa permitiu uma análise com dimensões mais abrangentes das questões do problema definido para a investigação. Dessa maneira, favoreceu entender as proposições de estudo em uma visão em que o homem é considerado um ser histórico, resultado de suas relações socioculturais e a educação entendida como o fator de humanização impulsionando capacidades e potencialidades, independente do nível de desenvolvimento do indivíduo. A metodologia adotada, de enfoque qualitativo e quantitativo com diferentes ações e instrumentos, possibilitou uma variedade de dados e informações que retratam a realidade dos centros e a percepção dos participantes deste estudo, auxiliando, sobretudo, na análise dos dados, evitando interpretações equivocadas, o que favoreceu um enriquecimento da pesquisa e respectiva triangulação dos dados. Assim, por meio das observações nas atividades e na dinâmica da instituição, foi possível descrever as ações, ambientes, enunciados e as relações entre as pessoas para bem caracterizar as instituições campo de pesquisa e ajudar a elucidar, esclarecer e compreender os dados coletados com as entrevistas.

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

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

Partindo dessa premissa, no Brasil, a diversidade da população, a missegrinação de raças, culturas, hábitos, costumes existem desde o início da formação de seu povo, que além dos nativos, recebeu europeus e afrodescendentes. O que, também, não deixa de se constituir um desafio para a organização do sistema de ensino brasileiro, que embora tenha passado por diferentes reformas, ainda não alcançou um projeto de proposta curricular que atenda às necessidades dos alunos, ou que garanta educação de qualidade, conforme Bello (2001).

A educação brasileira, segundo Dota e Alves (2007), está nos últimos lugares na classificação mundial, pelos poucos investimentos destinados a esse fim. Os índices do Programa Internacional de Avaliação dos alunos (PISA) registram resultados insuficientes para os alunos das escolas brasileiras no domínio dos conteúdos de matemática, leitura e outras disciplinas. Embora na última avaliação tenha apresentado resultados de melhora, ainda está longe de alcançar a qualidade pretendida, segundo Brasil (2010). Quanto à qualidade da educação, medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em consonância com Brasil (2009d), calculado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), de acordo com Brasil (2009a), visa a que os estados e municípios alcancem as metas de melhoria nos índices de fluxo escolar e resultados nas avaliações. Nas palavras de Saviani (1998, p.5), o fundamental para a educação brasileira é investimento, é preciso considerar a educação como prioridade social, pois "Sem investimento real e imediato os problemas e dificuldades do sistema brasileiro de educação permanecerão com os mesmos indicadores".

No que se refere à Educação Infantil, essa modalidade de ensino no Brasil tem registrado muitos avanços (BRASIL, 2009b). Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Essa expansão dos direitos à educação da criança pequena representa conquistas importantes para a sociedade brasileira, embora a questão da acessibilidade ainda não esteja

resolvida na maioria dos municípios. Não há vagas para todas as crianças, como é o caso do município de Maringá, que estabelece critérios de acesso para atender a essa população. Todavia, é possível observar avanço em relação ao caráter educativo extensivo às crianças de zero a cinco anos nos Centros de Educação Infantil envolvendo o atendimento às crianças de zero a três anos, atendidos na modalidade de Berçário e Maternal e de quatro e cinco anos Pré escolar.

No Paraná, a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, defendida no Currículo Básico do Estado do Paraná, segundo o mesmo documento mencionado (PARANÁ, 2010b), embasa-se nos pressupostos da concepção Histórico-Social. As orientações para a Educação Infantil também se embasam no princípio de que uma programação pedagógica deve partir do conhecimento dos alunos em suas múltiplas dimensões e das necessidades sociais de aprendizagem que lhes são propostas. Interpreta que o homem não é um ser pronto e acabado, mas que se humaniza por meio das relações e interações que estabelece com o meio e a cultura que o circunda. Nesse processo, o homem conta com a mediação de um sistema de signos que permite a apropriação do conhecimento veiculado pela humanidade, e a linguagem exerce papel fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas a memória, a atenção voluntária, a percepção, o raciocínio, o pensamento, a abstração. Por outro lado, o processo de internalização necessita de “ações de intervenção em nível de mediação, para que aquilo que acontece, inicialmente, no nível interpessoal, possa ocorrer, posteriormente, no nível intrapessoal” (PARANÁ, 2010b, p.75-76).

Em Maringá, a Secretaria de Educação mantém uma equipe de coordenação pedagógica que atua junto às instituições de Educação Infantil visando à reflexão da prática e ao aprofundamento de fundamentos teóricos e metodológicos, com a finalidade de garantir a qualidade pedagógica e a efetivação das funções educar e cuidar e com a preocupação de oferecer uma educação de qualidade a todos. Nesse documento, estabelecem-se os princípios norteadores da Proposta Pedagógica para o funcionamento dos centros da rede municipal, cujos princípios estão em consonância com as diretrizes das esferas federal e estadual.

A Educação Especial, no Brasil, entre as oscilações e contradições desencadeadas pelas características da organização econômica e política, conseguiu redimensionar a legislação dessa área a ponto de permitir um crescimento expressivo de matrículas desse alunado na rede regular de ensino,

particularmente na Educação Básica. Com o desafio de construir um sistema educacional inclusivo no país, foram implementadas ações voltadas à inclusão escolar dos alunos que apresentem algum tipo de deficiência. Esse processo começou logo depois que a Declaração de Salamanca foi elaborada (1994), mas será delineada, efetivamente, em 2003, com o Programa "Educação Inclusiva: direito à diversidade", que abriu um amplo debate para a elaboração de uma nova política de Educação Especial que foi, então, consolidada e publicada em 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento enfatiza que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Oferta “atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”, (BRASIL, 2008c, p.8).

Em linhas gerais, essa política nacional tem norteado o delineamento das propostas educacionais de abrangência estadual e municipal, pelo menos no que se refere às perspectivas da Educação Inclusiva, se não no todo, ela é seguida em parte. O Estado do Paraná faz algumas restrições às políticas nacionais de Educação Inclusiva no âmbito da operacionalização, mas mantém os principais fundamentos desse novo paradigma de escola para o estado e municípios.

Os dados obtidos mostraram uma situação diferente na Espanha, que é um país milenar, cuja história de formação de seu povo não é diferente de qualquer outra nação europeia, que compreende o período da pré-história, medieval, passando pela formação e queda do primeiro Império Espanhol, com guerras, derrotas e conquistas. Chega à época atual, buscando uma nova forma contemporânea de viver. Contudo, isso não se faz de uma maneira simples, porque o arcaísmo de muitas de suas estruturas, materiais e culturais se expressa por meio de forças sociopolíticas que atuam como freio, segundo Menéndez Pidal (1984). Contudo, a Espanha apresentou uma transformação sem precedentes, levando o país a exercer uma democracia consolidada e uma das maiores potências econômicas do mundo, fazendo parte da Comunidade Econômica Europeia.

Tiana Ferrer (2004) postula que a Espanha tem alcançado, nas últimas décadas, um nível de desenvolvimento incomparável, o qual tem afetado os diferentes aspectos da vida social, política, econômica e cultural daquela

sociedade, oportunizando ao seu povo um elevado índice de desenvolvimento humano. Houve uma interação de fatores de natureza econômica, social e cultural que concorreram para essa expressiva transformação. De acordo com o mesmo autor, não se pode negar o papel da educação, contribuindo nas mudanças ocorridas e nas políticas educacionais nesse processo de desenvolvimento do país. Podem-se distinguir três campos diferenciados de modificações das políticas educacionais, a saber, expansão do acesso a todos os níveis de escolarização; a garantia de qualidade de ensino e a equidade. Embora tenha passado por várias e significativas reformas educacionais, figura hoje entre os países que apresentam índices de desempenho escolar de seu alunado em relação aos parâmetros de outros países da União Europeia.

Dessa forma, a legislação em vigor, Lei Orgânica da Educação (ESPANHA, 2006) evidencia a qualidade da educação como um dos princípios fundamentais e que deve ser entendida como o resultado da ação de vários fatores que a determinam. Em conseqüência, a política educacional espanhola passou a prestar especial atenção a alguns elementos, tais como: concepção e desenvolvimento do currículo; formação de professores; avaliação e credenciamento; gestão e direção dos centros educativos, na convicção de que atuar sobre eles supõe promover efetivamente a melhoria da qualidade, de acordo com Tiana Ferrer (2004).

Sobre a Educação Infantil, conforme as palavras de Baena (1997), sua concepção está evoluindo muito rapidamente, com base nas pesquisas e nas políticas sociais dos países, a ponto de serem redefinidas com vistas a oferecer uma gama de atividades que contribuam para o desenvolvimento global da criança, no que se refere ao cuidar e educar, desde o nascimento até o ingresso no ensino formal. A Espanha tem desenvolvido esforços nesse sentido, contemplando o tema no capítulo I da Lei Orgânica da Educação (LOE), Espanha (2006), o qual trata dos princípios gerais, dos objetivos, dos princípios pedagógicos, da oferta de vagas e gratuidade nesse nível de ensino.

Em cada Comunidade Autônoma, a legislação nacional é adequada e operacionalizada conforme as necessidades e demandas da realidade local. Em Castilla La Mancha, a legislação que normatiza a Educação Infantil é o Decreto nº 67/2007, de 29.05. Esse decreto estabelece o currículo do segundo ciclo da Educação Infantil de três a seis anos e determina a responsabilidade dos centros

educativos no exercício de sua autonomia pedagógica em conformidade ao que prevê a Lei Orgânica da Educação (LOE).

Esse nível de ensino ocorre em dois ciclos, o primeiro até aos três anos e o segundo dos três aos seis anos (ESPANHA, 2006). O primeiro ciclo esteve sob a responsabilidade da Secretaria de Bem Estar Social do Estado por algum tempo. A transferência desse nível de ensino para a Secretaria de Educação aconteceu em 2010, e está organizado em centros denominados *Escuelas Infantiles* com carácter educativo.

Em Guadalajara, todos os centros de educação pública oferecem atendimento às crianças da Educação Infantil, na faixa etária dos três aos seis anos de idade, chamada a segunda etapa desse nível de ensino e seguem a legislação e a administração de Castilla La Mancha.

Quanto à Educação Especial, na Espanha, recebe um tratamento decorrente de um dos princípios de transformação e mudança no sistema de ensino desse país, a ampliação da equidade de educação. Esse tema é tratado na legislação com o título de Atenção à Diversidade, a qual se manifestou em diferentes direções, como, por exemplo, a consideração das diferenças de gênero, raça ou crença e a ampliação das facilidades de acesso à educação em favor das pessoas com alguma deficiência. Com referência ao último tópico, de acordo com Tiana Ferrer (2004, p.313), a apropriação e o uso do conceito “de ‘necessidades educativas especiais’ proporcionou a incorporação aos centros escolares de muitas crianças e jovens até então acolhidos somente em instituições de Educação Especial ou simplesmente ausentes da escola”.

O princípio da Atenção à Diversidade aparece tanto nas leis anteriores como também está implementado com uma clara proposta de modelo de escola inclusiva na Lei Orgânica da Educação (LOE), nos Reais Decretos e leis posteriores que a desenvolvem em todo o território espanhol. No entanto, em cada Comunidade Autônoma os serviços são organizados de forma descentralizada, atendendo às necessidades da realidade local, sendo garantidas as especificidades de atendimento à criança.

A Educação Especial é considerada como um conjunto de recursos humanos e materiais colocados à disposição do sistema educacional para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, alguns alunos possam apresentar, perpassado por todos os níveis de

ensino, desde a Educação Infantil. Tais recursos são garantidos pela legislação específica da Educação Especial pelo Decreto nº 138/2002, de 08/10/2002, especificados no capítulo V, artigo 20, como: professores de Apoio e demais professores especialistas; professor de Pedagogia Terapêutica, Professor de Audição e Linguagem, Auxiliar Técnico Educativo, Fisioterapeutas, professor de Linguagem de Sinais, professor especialista em deficiência Visual, entre outros, Espanha (2002a).

Como se pode observar, o paralelo entre os dois contextos com relação a essa visão mais ampla da questão de pesquisa mostra diferenças entre os dois sistemas. No que diz respeito às políticas de educação inclusiva, a partir da promulgação da Declaração de Salamanca, em 1994, os países são conclamados a estabelecer em suas legislações educação de qualidade para atender às necessidades de todas as crianças, independente de suas origens, gênero, religião ou capacidade, pode-se observar que os dois países em questão já fazem constar na legislação vigente tópicos voltados para a atenção à diversidade, resguardando o direito da criança com deficiência frequentar a escola regular.

A principal diferença está na forma como cada país trata e operacionaliza suas políticas de educação inclusiva. Na Espanha, a legislação contempla quais são os recursos humanos e materiais com que as escolas podem contar ao matricular uma criança com necessidades educativas especiais em seu quadro de alunos. Esses recursos até podem demorar um pouco para chegar, mas o Poder Público se responsabiliza em suprir a falta do profissional quando o centro solicita. No Brasil, a legislação menciona a necessidade de recursos especializados no atendimento das crianças que apresentam deficiências, mas tais recursos estão demorando para chegar às escolas e a sua alocação ainda ocorre de forma irregular. Pode-se citar o caso da instalação da Sala de Recurso Multifuncional, que em termos de país parece estar se expandindo. Porém, quando se analisa a situação do município e mais especificamente a situação dos centros de Educação Infantil, a situação é mais complexa. Os resultados desta pesquisa evidenciam essa realidade, um percentual insignificante de centros dispõem de recursos mínimos para o trabalho.

Para deixar mais clara essa questão, é interessante exemplificar. Em Maringá, dos 11 centros visitados, foram encontradas apenas quatro Professoras Auxiliares, que têm a formação de especialista em Educação Especial e que

atuam diretamente para atender a criança que apresenta deficiência em sala de aula regular. Nos relatos dos membros das equipes dos centros, fica evidente a dificuldade em se conseguir esse profissional junto à Secretaria de Educação para dar apoio pedagógico às professoras de sala quando têm inserida uma criança com algum tipo de deficiência. Em uma das escolas, depois de terem conseguido a professora especialista, foi necessário dispensá-la por perceberem a falta de experiência com o trabalho. Em contrapartida, na cidade de Guadalajara, nos seis centros visitados, foram encontrados 26 profissionais para o atendimento especializado nas diferentes áreas da Educação Especial para o mesmo número de crianças observadas. A desproporcionalidade de recursos humanos é evidente.

A compreensão dos dados obtidos tendo como foco o primeiro objetivo específico elaborado para a realização desta investigação, que se propôs a identificar a percepção dos participantes a respeito do conceito de educação para a diversidade e de escola inclusiva, mostra uma tendência compatível ao nível de conhecimento de cada grupo de participantes. Os participantes do **Bloco 1**, composto pelos membros das equipes técnico-administrativas, em Maringá, mostram o entendimento de educação para a diversidade como uma educação voltada para atender às diferenças em geral, como gênero, etnia, cultura, crenças, capacidades, tipos de indivíduos e a escola inclusiva é a escola regular que atende às crianças que apresentam alguma deficiência. Lembrem ainda que o paradigma da diversidade e da escola inclusiva tem mudado, também, a concepção de Educação Infantil e sua função social, que nos dias atuais se preocupa com o binômio cuidar/educar. Outras mudanças na escola são apontadas pelos participantes; em função da nova perspectiva da escola, mencionam a própria transformação dos profissionais diante da criança com deficiência, antes era de impacto, hoje se tem uma atitude mais receptiva e acolhedora. Para os profissionais participantes do mesmo bloco, em Guadalajara, os dois conceitos apresentam similaridade, por se tratar de uma escola que dá oportunidade de aprendizado e desenvolvimento a todas as crianças com a adequação dos recursos que atendam as suas necessidades de aprendizagem. Porém, ressaltam que as transformações da realidade social de cada contexto se refletem refletidas na população que frequenta a escola. O processo migratório, que oportuniza a convivência de diferentes culturas, etnias, religiões, compõe uma população marcada pela diversidade, pelo multiculturalismo, o que se constitui

uma característica dos dias atuais. Na Espanha, os grupos de imigrantes que chegam ao país, a todo o momento, se constituem um desafio para o sistema educativo nacional no sentido de implementar um currículo que oportunize educação de qualidade e equidade. Nesse sentido, Omote (2008) evidencia que o caráter inclusivo da escola não se refere apenas ao atendimento das crianças com deficiências e nem se trata de um movimento tão recente como se pensa. No pensamento do autor, esse é um processo que vem ocorrendo há muito tempo na sociedade, revigorado com a universalização dos direitos humanos.

No **Bloco 2**, composto pelos profissionais que atendem às crianças em sala de aula dos dois contextos, percebem mudanças na escola nos últimos tempos e manifestam-se que educação para a diversidade é a educação que atende a todas as crianças sem restrição de nenhuma outra condição. Nesse tópico, pode-se verificar uma semelhança muito próxima de pontos de vista com os profissionais participantes do grupo de Guadalajara. Interessante observar que nos dois grupos há a tendência de se posicionarem criticamente, a favor ou contra esse movimento. Todavia, Martín Bris e Margalef García (2000) discutem esse conceito afirmando que pode estar associado ao multiculturalismo, interculturalidade, às necessidades educativas especiais, individualização do ensino, e às vezes, confunde-se com a individualização do ensino, minorias étnicas ou religiosas, interesses, motivações e expectativa do alunado. Entretanto, no que diz respeito ao conceito de escola inclusiva aparece uma diferença. Os participantes desse Bloco em Maringá, conceituam a escola inclusiva, como a escola regular que atende à criança com deficiência. Em Guadalajara, os participantes demonstram ter uma visão mais ampla do conceito, referindo-se à escola que tem normas, escola ideal, tanto que há uma tendência em acreditar que os conceitos de educação para a diversidade e escola inclusiva são semelhantes, além de entenderem também que esta seja uma escola regular que atende à criança com necessidades educativas especiais. Mendes (2010, p.250) propala que a inclusão pode ser definida “como a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico”. Nessa linha de raciocínio, López Melero (2008) pontuam que a educação inclusiva é um processo para aprender a viver com as diferenças, ou o processo de humanização que supõe participação e convivência. Para o autor, falar de escola inclusiva significa falar da disposição ou não para

viabilizar mudanças das práticas pedagógicas para que sejam menos segregadoras e mais humanizantes.

No **Bloco 3**, os pais entrevistados em Maringá revelam desconhecimento dos dois conceitos, poucas pessoas se arriscam a emitir sua percepção, estas referem-se à escola que atende a todas as crianças. Em Guadalajara, os pais que emitiram suas percepções afirmam ser a escola que admite a diferença e acolhe a todos sem distinção, ou ainda a escola regular que também atende às crianças com necessidades educativas especiais.

Pelo exposto, os dados coletados levam a entender que as percepções que os participantes desse Bloco manifestam dependem de sua familiaridade com o assunto portanto, essa cultura ainda não foi assimilada. Nesse sentido, López Melero (2010) ressalta que acerca da cultura da diversidade frente ao discurso da inclusão das pessoas com necessidades especiais é necessário desenvolver a cultura do respeito, da tolerância e liberdade de pensamento. O que significa, nestes tempos de reflexão, o nascimento do compromisso de cada um em mudar as atitudes, a prática educativa e social, e uma nova forma de compreender o ser humano. Desse modo, os pais, em certa medida, devem ser envolvidos na construção dessa cultura, uma vez que, para Sebastián (2007, p.11), “Este tipo de ensino se baseia no apoio sistemático e programado a estes alunos, eles serão os encarregados de dar suporte pessoal que permitirá avanços mais qualitativos nos ganhos educativos dos alunos com necessidades especiais”.

Os resultados obtidos por esta pesquisa permitem esclarecer os parâmetros estabelecidos no segundo objetivo específico elaborado para analisar como os participantes percebem a organização da escola para atender às necessidades individuais das crianças. É possível perceber semelhanças de pontos de vista entre os grupos de participantes, em Maringá e em Guadalajara, quanto à forma de perceber a organização da escola. Nos dois contextos, houve um número expressivo de pessoas que se manifestaram dizendo que há implicações na organização da escola considerando a permanência da criança com deficiência, da mesma maneira que existem pessoas que pronunciaram não ver mudanças nessa questão, pois entendem que a escola está organizada, estruturada e funcionando para atender a todos, indistintamente. No **Bloco 1**, os participantes demonstram, além da percepção já mencionada, outras relativas ao atendimento especializado que a criança deveria dispor em sala de aula para atender as suas

necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse item, em Maringá, a queixa dos participantes é que não há atendimento especializado para essas crianças nas escolas regulares, esse serviço é ofertado pela escola especializada que normalmente a criança frequenta em período contrário. Diante desse fato, os questionamentos são inevitáveis: como é possível pensar em inclusão, com a legislação em vigor, sem dispor de atendimento especializado para atender às necessidades da criança que se encontra matriculada na escola? Se o atendimento especializado é dado só na escola especial, qual é o sentido da inclusão? A realidade dos fatos mostra que esse processo ainda se encontra no nível do discurso.

Os participantes de Guadalajara afirmam que os centros dispõem de todos os recursos humanos e materiais que as crianças necessitam, mesmo porque existe um sistema de matrícula bem articulado com os órgãos oficiais que propicia atender a todas as crianças que necessitam e ainda prever os recursos necessários para sua aprendizagem e desenvolvimento, desde a primeira avaliação psicopedagógica, realizada no *Centro Base*. Em Maringá, os dados coletados mostram que não há vagas para todas as crianças que precisam frequentar a Educação Infantil¹⁴⁸. Assim, há um critério estabelecido entre a comunidade e o Poder Público que disciplina o sistema de matrícula nesse nível de ensino. Outro aspecto abordado pelos participantes desse Bloco, em Maringá, refere-se às resistências encontradas pelos profissionais ao se depararem com a criança que apresenta deficiência em sala de aula. Aqui também cabe questionamentos. Qual a razão dessa resistência? Será que essa resistência do professor tem a ver com a criança ou com a falta de recursos para desenvolver um trabalho responsável, ou com as duas coisas? Para ajudar nessa reflexão sobre a resistência dos profissionais, vale lembrar que, em situação de observação, foi possível perceber que, em um dos centros visitados, todas as professoras tinham o curso de especialização em Educação Especial, apenas uma não. Ao chegar uma criança cega, ninguém quis assumi-la. A criança ficou na classe da professora que não tinha formação específica. Em Guadalajara, os participantes afirmam possuírem experiência com o processo de integração e inclusão, mas também evidenciam que, no início, houve resistências que, aos poucos, foram

¹⁴⁸ Ver tabela 4 deste trabalho, na página 194.

superadas. A análise da realidade com base nas falas dos participantes de Maringá revela que estão passando por um momento de transição desse processo. No **Bloco 2**, as percepções dos participantes também estão divididas entre aqueles que consideram que a organização e o funcionamento da escola regular não devem ser alterados com a presença da criança que apresenta deficiência, pois segundo suas percepções, a escola já está organizada para todos, e há aqueles que entendem que a organização e funcionamento da escola devem ser diferentes tendo em vista a presença da criança com deficiência. Esses participantes relacionam as mudanças na organização aos recursos físicos, materiais e humanos que a escola deve dispor para atender às necessidades das crianças, tais como: a falta de condições físicas da escola, falta de corrimão, rampa e largura de portas adequadas para os cadeirantes e a presença de escadas que dificulta para a criança que usa andador, adequação nos banheiros, a falta de pessoal com formação específica. Os participantes do **Bloco 3**, em Maringá, percebem que a organização e funcionamento da escola que recebe a criança com deficiência devem estar voltados para a perspectiva do acolhimento, sem preconceitos e de aceitação dessa criança, bem como ser dotada de recursos humanos e materiais. Os participantes em Guadalajara reforçam essa ideia dos recursos, uma vez que a legislação contempla a dotação de recursos para as escolas.

Com esse propósito, a política de educação inclusiva deve se configurar na organização de uma escola que favoreça cada aluno, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Pode-se dizer que a educação inclusiva diz respeito à qualidade da educação comum, favorecendo a todos os alunos que nela se encontram. Seria pensar em uma escola em que a cultura da diversidade considere o ser diferente como algo valioso, mesmo em se tratando da criança com deficiência.

O atendimento especializado, segundo a previsão da lei, nos dois países, envolve a intervenção em equipe; as adequações curriculares, respostas ordinárias e extraordinárias para a diversidade escolar; os Programas de Trabalho Individual (PTI); as intervenções a partir da família, da escola e do meio; são delineados também os princípios de intervenção. Tais mecanismos estão garantidos na legislação oficial do Brasil e da Espanha. No entanto, o que se pode observar é a dificuldade em operacionalizar tais medidas do ponto de vista da prática cotidiana, no sentido de dar à escola que possui uma criança com

deficiência em seu quadro de alunos, toda gama de recursos para bem atender às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Do ponto de vista de Vygotski (1989), a escola deve assumir um novo papel,

[...] Na esfera prática, na esfera da educação, exige o trabalho criador e a criação de formas especiais. Para solucionar estes e outros problemas da defectologia é necessário encontrar um fundamento sólido, tanto para a teoria como para a prática. (p.26)

Os dados coletados junto aos participantes da presente investigação ajudam a refletir acerca do direcionamento das ações pedagógicas, dos mecanismos da interação e mediação do professor e demais profissionais envolvidos nesse processo, revelando que a prática pedagógica pode favorecer a adaptação e participação do aluno com deficiência em sala de aula desde que haja ações mediadoras de interação que objetivem a apropriação dos conteúdos e ampliação dos conhecimentos. Tanto que os participantes do **Bloco 1**, formado pelos membros das equipes dos dois contextos, mostram em suas falas que as crianças com deficiência incluídas nas salas de aula regular são tratadas como as demais e se adaptam bem com seu grupo, apenas necessitam de orientações específicas para atender às necessidades individuais, e quando precisam de limites, isto também tem que ser feito por estarem frequentando um espaço que tem o compromisso com a educação. Percebem que a participação delas é positiva e indica avanço à medida que as crianças aprendem umas com as outras, interagindo nas situações de sala de aula, de brincadeiras e de jogos. Evidenciam que somente as crianças mais comprometidas têm participação mais restrita. Destacam os participantes desse Bloco a necessidade do atendimento individualizado, e para alguns, deve também haver proposta pedagógica individualizada. Nesse tópico, os participantes de Guadalajara informam que a legislação do país estabelece diferentes mecanismos de proposta pedagógica individualizada (PTI) para atender à criança com necessidades educativas especiais. Sobre as questões relacionadas com as ações mediadoras e condições necessárias para que haja aprendizagem e desenvolvimento com crianças inseridas em sala regular, os participantes em Maringá, pelo menos a metade deles, considera que as ações mediadoras devem constituir-se em mecanismos de interação e compromisso com a aprendizagem da criança. No entanto, os participantes de Guadalajara declaram que trata-se de uma tarefa difícil, mas reconhecem o esforço que cada professor faz para exercer essa função,

ênfatizando que as condições necessárias para que haja aprendizagem e desenvolvimento envolvem basicamente recursos humanos, materiais e técnicos. Alertam também que a formação de professores é fator importante para garantia de uma ação docente mediadora e comprometida. De acordo com Vygotski (1995a), toda ação docente deve guiar, organizar e mediar o conhecimento para o aluno.

Os participantes do **Bloco 2**, formado pelos profissionais que atuam com a criança em sala de aula nos dois contextos, veem a questão da participação dessas crianças sob duas tendências. Os profissionais manifestam suas preocupações e percebem restrições por entenderem que esses alunos apresentam pouca concentração, em questão de segundos eles se distraem e deixam a atividade que estão fazendo, mesmo nas atividades lúdicas e recreativas eles são inconstantes, especialmente as crianças mais comprometidas. Nesses termos, a função e a atuação do professor se reduzem às tarefas de cuidar da criança. Por outro lado, os profissionais que defendem a participação desses alunos nas atividades propostas mostram que seus alunos estão bem adaptados e participam interagindo com os demais. Em Maringá, os participantes se dividem entre os posicionamentos de ter e não ter propostas pedagógicas diferenciadas ou individualizada para o atendimento dessas crianças em sala de aula. Alguns professores defendem que não há necessidade de proposta diferenciada porque a escola está para todos, sua organização, seu funcionamento, o planejamento dos conteúdos pelo professor. Os participantes que defendem a existência de uma proposta diferenciada alegam a especificidade do trabalho. Todavia, os participantes de Guadalajara são unânimes em dizer que já possuem um modelo de trabalho pedagógico individualizado contemplado por lei que se denomina Plano de Trabalho Individualizado (PTI). Sobre os fundamentos que norteiam a prática educativa, os participantes dos dois contextos afirmam que há uma determinação superior que orienta como a rede de ensino deve proceder em relação à prática docente. Em Maringá, essa orientação baseia-se em uma única fundamentação, a perspectiva Histórico-Cultural. Em Guadalajara, a lei determina que os centros e os professores têm a liberdade de escolha para fundamentarem suas práticas educativas. Contudo, pode-se observar, nos dois contextos, que há pessoas que fazem aquilo que acreditam sem se ater às normas estabelecidas, embora em número bem reduzido de pessoas.

A respeito da atuação docente e ações mediadoras, há semelhanças e diferenças nos posicionamentos dos profissionais participantes do **Bloco 2** dos dois contextos. A semelhança é que as falas dos participantes, em Maringá e Guadalajara, revelam que a atuação docente desses profissionais em classe regular que tem incluída criança com deficiência não é diferente, atuam e agem normalmente, exigindo da criança com deficiência o mesmo que exigem dos demais alunos, sentindo-se bem e satisfeitos. Embora o sentimento de impotência também apareça na fala de algumas professoras, acreditam que poderiam fazer mais pela criança e pelos outros alunos se fossem mais bem preparadas; no entanto, procuram fazer o possível dentro das condições existentes, “pedagogia do possível”. Esse posicionamento contraria o pensamento de Vygotski (1995a), quando defende que o trabalho do professor, a atuação docente e o papel da escola devem ser guiados pela intencionalidade, planejamento, organização e direção nas ações. Quanto às ações mediadoras do professor frente à situação de aprendizagem dessas crianças, nos dois contextos os participantes referem-se ao atendimento individualizado, acrescentando, também, outros tipos de ações, como afeto, repetição do conteúdo, atividades diversificadas e intermediárias, material concreto, repetição dos temas conforme a necessidade e participação ativa nas tarefas, a elaboração de atividades mais simples e intermediárias para reforçar conteúdos ainda não assimilados. Evidenciam que a forma mais eficaz de ação mediadora ainda é a aproximação ao aluno, cativando-o e sentar-se ao lado para juntos sanarem as dúvidas que ficaram, ensinando de outro jeito e sempre alimentando o clima de confiança que deve existir entre a professora e a criança. Os participantes desse Bloco enfatizam ainda que as condições necessárias para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças que apresentam deficiências refere-se à garantia de recursos humanos e materiais específicos, redução do número de alunos em sala, outro professor especialista para ajudar no trabalho em sala com a criança incluída, mais compromisso dos profissionais envolvidos, ambiente acolhedor e mais afetividade nas relações, manter um clima agradável e favorável à aprendizagem, com confiança, tranquilidade, segurança, aceitação, afetividade, em que as crianças se sintam realmente integradas. Saber que todos são iguais e diferentes ao mesmo tempo, por isso deve haver aceitação e ainda deve haver vocação e responsabilidade dos profissionais, segundo os participantes. Nesse sentido, Mello (2006, p.199) evidencia as mudanças no

conceito do processo educativo nos tempos atuais a partir da perspectiva das ideias desenvolvidas por Vygotski, que passa a ser um processo de

Humanização, de educação da personalidade em lugar de instrução -; muda a concepção de desenvolvimento – que, de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura -; muda o papel do educador nesse processo – de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo.

No **Bloco 3**, composto pelos pais dessas crianças dos dois contextos, os participantes manifestam-se afirmando que o trabalho do professor de seu filho é bom. Ressaltam que percebem os aspectos positivos das ações docentes com relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência pela observação na melhora da fala da criança, no comportamento, na socialização com os adultos e com outras crianças, na responsabilidade em realizar as tarefas escolares como pintura, desenho, traçado das letras, músicas, histórias, melhora na relação afetiva e nas atividades de autonomia e independência nos hábitos de alimentação e higiene. Os participantes em Maringá não percebem proposta pedagógica diferenciada no trabalho do professor em relação às crianças que apresentam deficiência, chegam a citar que comparam os trabalhos dos filhos com os trabalhos das crianças dos vizinhos e não percebem diferença. Em Guadalajara, é justamente o contrário, a maioria dos participantes percebe a existência de trabalho individualizado no que diz respeito ao acompanhamento de outros profissionais de apoio especializado e o Programa de Trabalho Individualizado (PTI). Vygotski (1989, p.26) ajuda a refletir sobre o trabalho que a escola deve oferecer para desenvolver nas crianças, principalmente aquelas que apresentam suas capacidades reduzidas, o seu potencial. Em suas palavras, “a escola não só deve adaptar-se às deficiências das crianças, mas lutar contra elas e vencê-las”.

Os resultados da presente pesquisa possibilitaram conhecer e analisar o sistema de avaliação do processo de ensino aprendizagem e investigar como se dá a participação dos pais e responsáveis nesse processo, levando em consideração o enfoque inclusivo da Educação Infantil implantado nas redes de ensino, nas instituições campo de pesquisa. Os dados coletados mostram que os profissionais participantes dos grupos que compõem o **Bloco 1** e **Bloco 2** em Maringá defendem a avaliação dessas crianças. Afirmam que a avaliação deve ser como a dos demais alunos, porém sem compará-las com os outros e sim com elas

mesmas. Deve ainda ser realizada pela observação do cotidiano no desenvolvimento das atividades. Essas profissionais entendem que a avaliação dessas crianças deve ser diagnóstica, contínua, cuidadosa e realizada pela observação da criança no seu fazer cotidiano, devendo levar em consideração os avanços da própria criança. A forma de avaliar a criança adotada pelos centros baseia-se em um roteiro estruturado com os tópicos básicos de desenvolvimento da criança, seguindo os eixos já trabalhados pela professora de sala de aula em seu planejamento, como socialização, coordenação motora, cognitivo. As professoras de sala emitem um parecer descritivo¹⁴⁹ sobre a situação das crianças, apoiadas nas atividades desenvolvidas e nos conteúdos trabalhados. Esse relatório passa por Conselho de Classe e os pais são convocados para tomar conhecimento dos resultados, momento em que, assinam o relatório. Os encaminhamentos são feitos pela escola com o consentimento dos pais. A periodicidade do relatório é semestral. A avaliação das crianças com deficiências que frequentam a escola segue o mesmo sistema das demais crianças, apenas com as adequações a cada caso. Os dados coletados mostram que os participantes do **Bloco 1 e 2** entendem que os pais não participam do processo, apenas comparecem em reuniões, quando são convocados, para receberem os resultados. Em Guadalajara, os participantes dos mesmos blocos também defendem que deve haver avaliação para essas crianças mediante os objetivos estabelecidos em seus Planos de Trabalho Individualizado (PTI), e que essa avaliação deve acontecer pelo aspecto da observação diária, contínua, progressiva e coordenação dos diferentes profissionais que atuam com a criança para ajudar nesse processo e a colaboração dos pais, apontando que as formas de avaliação são bem diferentes. Cada escola pode adotar o seu sistema, embora a tendência seja pelo modelo de avaliação multidisciplinar, processo que envolve a participação e o parecer de todos os profissionais que trabalham com a criança. Esse fato chama a atenção para a diferença no encaminhamento do processo de avaliação entre os profissionais entrevistados em ambos os contextos. No **Bloco 3**, a percepção dos pais, nos dois contextos, é analisada sob três aspectos: defesa da avaliação, formas de avaliação e participação no processo. No primeiro, defesa

¹⁴⁹ A professora Atendente, professora Auxiliar e a Auxiliar de Creche não participam do processo de avaliação (informação oral fornecida pelas pessoas no decorrer das entrevistas).

da avaliação, há uma semelhança entre os participantes que defendem a avaliação dessas crianças e uma diferença entre os participantes que são contrários à avaliação. Para os pais brasileiros, essas crianças ainda são muito novas para serem avaliadas. E para os pais espanhóis, a avaliação deve ter o caráter de acompanhamento. No segundo aspecto, formas de avaliação, muitos dos pais entrevistados em Maringá declaram não saber como é feita a avaliação de seus filhos, mas outros afirmam que é por meio de registro dos avanços e dificuldades das crianças feito pelas professoras em fichas individuais, comentadas em reuniões. Em Guadalajara, os pais participantes sabem informar claramente quais são as formas em que seus filhos são avaliados. Quanto ao terceiro aspecto, participação no processo de avaliação, os pais em Maringá afirmam que não participam desse processo. Já os pais entrevistados em Guadalajara mostram-se divididos, alguns dizem que participam por meio de reuniões específicas para esse fim e outros dizem que não participam.

Em resumo, o processo de avaliação é entendido pelos participantes da pesquisa como algo que faz parte da vida escolar dos alunos. As formas de avaliar são diferentes em cada contexto, mas seguem as prescrições da legislação de cada país. Os profissionais participantes, em Maringá, postulam que os pais não participam desse processo, apenas são convocados para as reuniões. Em Guadalajara, os profissionais declaram que os pais participam desse processo quando são convocados para reuniões específicas para esse fim.

A respeito da percepção dos participantes sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que apresentam deficiências e frequentam a Educação Infantil, os resultados obtidos mostram diferentes posicionamentos dos participantes. Nos dois contextos, se evidencia certa complexidade para a compreensão do tema. No **Bloco 1**, formado pelos membros das equipes em Maringá, os participantes tendem a caracterizar a autonomia e a apropriação de conteúdos como elementos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, demonstrando que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, tanto um como o outro são evidenciados a partir da observação do aluno no seu dia a dia escolar e também pela comparação de como a criança chegou na escola, depois dos conteúdos trabalhados e pela participação da criança nas atividades propostas em sala de aula. Dessa maneira, mostram a importância do trabalho pedagógico no processo de aprendizagem e

desenvolvimento da criança com deficiência quando realizado com intencionalidade, planejamento e organização. As palavras de Mello (2006, p.198) enfatizam a necessidade do direcionamento do trabalho do professor, particularmente no que tange às turmas de Educação Infantil, “[...] o trabalho do professor deve garantir com toda a intencionalidade, a formação de faculdades que na ausência dos processos de educação não acontecerão”.

Os participantes do mesmo Bloco, em Guadalajara, mostram suas percepções em três tendências diferentes. A primeira percepção é de que o desenvolvimento leva à aprendizagem, a segunda, que são processos paralelos, e a terceira, que aprendizagem leva ao desenvolvimento, embora os participantes entendam que sejam processos que cominham juntos. Informam que é possível observar o desenvolvimento pela autonomia/independência da criança, pela comparação do nível de chegada na escola até o momento da avaliação, pelas habilidades que vai adquirindo e pela apropriação dos conteúdos trabalhados. Evidenciam que o desenvolvimento das competências previstas no currículo escolar também auxiliam nos processos de aprendizagem e desenvolvimento à medida que aprimora a linguagem, o raciocínio e as habilidades sociais. A experiência de trabalhar com essas crianças na escola é analisada por uma parte das pessoas participantes, nos dois contextos, como positiva, enriquecedora e gratificante. A outra parte dos participantes evidencia o aspecto exaustivo, desafiador e difícil desse trabalho. Nas pesquisas de Vygotski (1989, p.7), é evidenciado que, para o professor, o mais importante é conhecer essa peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir seu aluno. De posse dessa importante chave está descoberta a “lei da transformação do menos da limitação em o mais da compensação”.

Os participantes do **Bloco 2**, em Maringá, percebem a aprendizagem das crianças com deficiências inseridas nas classes de Educação Infantil pelo aspecto da comunicação da criança, à forma de se relacionar, seu entendimento e compreensão dos assuntos que a circundam, ou quando participa das diferentes atividades, como contação de história, atividades de música, em que demonstram compreensão, dão suas opiniões, relatam fatos, participam da roda de conversa, se expressam e mostram que acompanham o raciocínio, fazem os gestos e depois registram, desenhando e ilustrando, ou mesmo sem falar, se comunicando por gestos. Em Guadalajara, os indicadores de aprendizagem são percebidos pelos

participantes quando a criança vai adquirindo autonomia, quando é capaz de expressar suas emoções, quando é possível fazer uma comparação de como chegou na escola e como está no momento, se mostra avanço nos conceitos trabalhados, se é capaz de realizar as atividades propostas, se apresenta aumento de vocabulário, melhora no raciocínio, na memória, na elaboração do pensamento, ou quando começa a copiar coisas simples. A semelhança de percepção entre os participantes dos dois contextos sobre os indicadores de aprendizagem está que, em ambos, a aprendizagem é percebida à medida que a criança vai melhorando suas interações sociais e seus hábitos de convivência. Esse é o aspecto em que Vygotski fundamentou suas pesquisas ao considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorrem nas bases das interações sociais, pela assimilação de sua cultura. Na opinião de Vygotski (1996), é na pré-escola que as habilidades das crianças são expandidas por meio do uso do brinquedo, da imaginação, expressão corporal e da comunicação entre seus pares. Nesse sentido, Mello (2006, p.181-182) alega que “o desenho, a pintura, a brincadeira de faz- de- conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala”, são atividades quase sempre consideradas de pouca importância, todavia, segundo a autora, “são essenciais, para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança [...]”.

A percepção dos participantes de Maringá, desse **Bloco 2**, sobre os indicadores de desenvolvimento refere-se quando a criança é capaz de fazer por si mesma as coisas que lhes são ensinadas. Quando apresenta autonomia diante de situações-problemas, quando consegue detectar seus erros e os erros dos colegas, enfim, quando se mostra capaz de acompanhar as atividades que lhe são solicitadas. Em Guadalajara, os resultados da pesquisa mostram que os participantes apresentam três tendências em suas opiniões. Na primeira, os participantes entendem desenvolvimento como um processo natural, biológico, em que todos os seres passam por ele, independentemente dos fatores externos. Na segunda tendência, os participantes percebem que o processo de desenvolvimento dessas crianças é resultado do convívio social, autonomia, independência e identidade. Na terceira tendência, os profissionais expressam um entendimento de que o processo de desenvolvimento da criança está relacionado ao processo de aprendizagem, uma vez que, ao melhorar a condição intelectual, motora, emocional, melhora também o desenvolvimento geral da criança, ou ainda

que o desenvolvimento ocorre quando a criança consegue fazer a aplicação dos conteúdos assimilados em outras situações da vida social. Mello (2006, p.197) esclarece que na teoria de Vygotski os aspectos biológicos são considerados, no entanto, não são suficientes para o impulsionar o desenvolvimento cultural.

O que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente – que, na escola, é o professor – que não substitui a criança em sua necessária atividade, mas propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada, pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com as atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história.

Nessa perspectiva, o papel do professor é essencial para organizar e direcionar a aprendizagem da criança, à proporção em que a educação é entendida como um processo humanizador e formador da personalidade humana.

Quanto à avaliação da experiência do trabalho com a criança com deficiência em classe regular, há semelhanças nas percepções dos profissionais dos dois contextos ao afirmarem que a experiência em si é gratificante e positiva que favorece a busca, o desafio e a pesquisa, bem como ao afirmarem que se trata de uma experiência exaustiva, com sobrecarga ao professor de sala. Em síntese, nas pesquisas de Vygotski, Luria e Leontiev (1988), os autores partem do pressuposto de que se deve estabelecer uma relação mais adequada dos dois processos, aprendizagem e desenvolvimento. Para os autores, a aprendizagem inicia muito antes de a criança entrar para a escola, e que a aprendizagem escolar nunca parte do ponto zero. Sempre há uma história que antecedeu a situação atual. Qualquer situação de aprendizado em que a criança se depara na escola tem sempre uma história prévia. Quando uma criança aprende matemática em sala de aula, muito antes de frequentar a escola já adquiriu determinadas experiências e vivências relacionadas à quantidade, o mesmo ocorre com as letras. Portanto, as diferentes percepções dos participantes desse Bloco sobre aprendizagem e desenvolvimento corroboram as proposições dos autores à medida que são evidenciadas as conquistas desses dois processos no cotidiano da criança. Mello (2006, p.200) reforça essa ideia quando lembra que a criança, ao chegar na escola, já traz consigo sua história. Por isso, deve ser “tratada como um sujeito histórico e cultural, [...]”, deixa pouco a pouco o anonimato em que vive e passa a

ser vista como personalidade em formação e passa a merecer a liberdade e a possibilidade de conhecer”.

Ainda sobre o tema da aprendizagem e desenvolvimento, os dados coletados com os participantes do **Bloco 3**, formado pelos pais dessas crianças, revelam que os participantes de Maringá percebem os indicadores de aprendizagem de seus filhos pelas músicas que aprendem, pelas histórias que contam, pelos desenhos que fazem, pela melhora na linguagem, pelo reconhecimento das letras do alfabeto, dos numerais, pelas brincadeiras que aprendem apenas em ver as outras crianças brincarem, pelo interesse que a criança apresenta pelas coisas da escola. A percepção dos participantes, em Guadalajara, referem-se à melhora da linguagem, ao aprendizado das músicas em espanhol e em inglês, pelo reconhecimento das letras, dos numerais, das cores, pela mudança de comportamento na relação com as pessoas, pela assimilação das normas de convivência, aprendendo as regras, e pela independência nos hábitos de higiene, cuidados pessoais, alimentação, pelo aprendizado dos diferentes jogos e brincadeiras que a professora ensina, pelas histórias ouvidas que contam. Pode-se observar uma significativa semelhança da percepção dos pais nos dois contextos. Em linhas gerais, os participantes desse Bloco observam os indicativos de aprendizagem pela melhora da criança na apropriação de conteúdos, de novos conhecimentos, hábitos e atitudes. Quanto aos indicadores de desenvolvimento, a percepção dos participantes desse Bloco, em Maringá, refere-se à melhora de comportamento, obediência, melhora no trato social ou quando a criança sabe contar sobre o que aprendeu na sala de aula e ainda, quando a criança relaciona os fatos aprendidos com o mundo que a rodeia e com as pessoas, quando aprende a socializar seus pertences, bem como ao interesse e à curiosidade demonstrado pela criança em querer saber as coisas. Os participantes de Guadalajara relacionam indicativos de desenvolvimento à autonomia, progresso nos diferentes aspectos da vida, andar, correr, pular, falar, comer, vestir, ou seja, cresce e se desenvolve. Constata-se, assim, uma diferença na percepção dos participantes dos dois contextos. No primeiro caso, o desenvolvimento é percebido pela autonomia como sinônimo de capacidade para resolver e se interessar por situações-problemas, e no segundo, o desenvolvimento é entendido pela autonomia de saber fazer as coisas naturais da vida. Importante lembrar que, de acordo com as investigações de Vygotski (1995a), as ações desenvolvidas, na

escola e pelo professor, devem favorecer o desenvolvimento de capacidades que vão além daquelas que constituem o curso natural das coisas. A educação, na perspectiva de Vygotski, deve se constituir, portanto, no agente transformador e de humanização.

No que tange à avaliação da experiência, os participantes desse Bloco, em Maringá, mostram as múltiplas faces de um problema que envolve desde depoimentos de lamentações, dificuldades a depoimentos de superações e desafios para o crescimento, o amadurecimento e o exercício da sabedoria. Os participantes de Guadalajara são mais otimistas em seus relatos sobre esse tema, manifestam que não veem nenhum problema em relação à criança que apresenta necessidades educativas especiais em suas vidas e na família, bem como não veem diferença da educação dessa criança com a criança normal, ressaltam que a experiência é rica, positiva. É destacada também a questão de concepções e valores da vida, na sociedade atual, ao se pensar erroneamente que a felicidade esteja no potencial de desenvolvimento, principalmente que a pessoa mais inteligente é a que será mais feliz. Poucos pais manifestam seus sentimentos de preocupação, mas há aqueles que evidenciam se tratar de um processo estressante, que exige muito esforço de todas as pessoas. A incerteza, as dúvidas, o conflito, a falta de esperança também são queixas de alguns desses pais.

Nessa perspectiva, vale lembrar de Mello (2006, p.200-201), quando se refere que nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a criança é entendida em suas múltiplas identidades. O educador, nessa concepção, deve perceber a história individual de cada criança “como parte de sua identidade e não como fardo do qual a criança precisa se livrar”. Deve, sim, ajudá-la a superar as possíveis marcas deixadas pelos acontecimentos de sua vida. Ao entender a criança como um ser produtivo e ativo, acreditando que suas potencialidades podem ser desenvolvidas, “abre para ela o direito da igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma que a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural”. Barroco (2007, p.377) também complementa essa ideia, “Ao se olhar para os escritos vygotkianos acerca da aprendizagem e desenvolvimento do homem, comum e com deficiência, logo se identifica a valorização da história e o reconhecimento da historicidade das coisas”.

Para sintetizar, em ambos os contextos, com as devidas proporções, podem-se observar as dificuldades para a implantação de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades de escolarização para a diversidade dos alunos que se apresentam e de prover educação de qualidade a todos, inclusive à criança que se apresenta com capacidades diferentes.

Neste sentido, os resultados da presente pesquisa, ao analisar os dados coletados junto aos participantes nas diferentes situações e procedimentos, apontam para aspectos de semelhanças e diferenças nos dois contextos, quanto à legislação, à metodologia, recursos humanos e materiais, relação teoria e prática, processo de aprendizagem e desenvolvimento e aceitação ou não dos paradigmas de uma escola inclusiva, aqui discutidos.

Contudo, o que se pode perceber é que não se trata de um processo que ocorre de forma linear, mas se trata de uma dinâmica que envolve avanços, retrocessos e contradições. Também não se trata de processo que se constrói por meio de legislação ou decretos oficiais, embora seja necessária para consolidá-lo vontade política dos governantes. Pode-se dizer que tal processo é uma construção que envolve outras lutas de dimensões e amplitudes maiores, como considerações dos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, bem como a participação não apenas dos agentes envolvidos, como também de todos os membros de cada comunidade.

Com esse propósito, seria pretensioso esgotar o tema com a realização deste trabalho, espera-se, contudo, que esta pesquisa possa contribuir para a ampliação do debate sobre a temática no âmbito dos dois países, com a geração de outros questionamentos, inquietações e linhas de pesquisa para a área.

8 DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS.

A dimensão desenvolvida por esta pesquisa, ainda pouco contemplada nas linhas da investigação científica da área, oportunizou analisar as questões delineadas, traçar paralelos, comparar aspectos da realidade escolar e compreender o cotidiano dos centros educativos por meio de entrevistas e das observações da dinâmica de sala de aula em cada um dos contextos analisados, detectando, assim, a percepção dos participantes sobre as condições de inclusão e o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiências que frequentam classes da Educação Infantil.

Este trabalho vem preencher uma lacuna criada pela escassez de pesquisas nesta área, já denunciada por outros pesquisadores, uma vez que a natureza deste estudo e sua metodologia permitiram perceber como ocorre a organização da escola, a dinâmica da ação pedagógica e sua sistematização, o encaminhamento das estratégias e métodos de ensino, as formas de interação, apoio às dificuldades apresentadas pelas crianças, a avaliação do aprendizado, as relações de participação dos pais, voltados para o desenvolvimento sociocognitivo e afetivo da criança na perspectiva da escola inclusiva em cidades de dois países diferentes.

De modo geral, os resultados obtidos revelaram que a percepção dos profissionais participantes, tanto os membros das equipes como os professores, em Maringá, ainda está matizada pelo estigma do desconhecido ao relatarem suas dificuldades para a realização de um trabalho efetivo e integrado, com a presença dessas crianças na escola e em sala. Esses profissionais demonstraram em seus depoimentos e atitudes sentimentos que expressam uma não assimilação dos paradigmas da escola inclusiva e da educação para a diversidade. Não sem razão, evidenciam a falta de recursos físicos, materiais, pedagógicos para o trabalho e falta de recursos humanos, bem como ausência de professora auxiliar nas turmas em que há criança com deficiência. Nesse sentido, evidenciaram a falta de formação profissional específica para o atendimento das necessidades das crianças. Queixaram-se da morosidade do processo de avaliação diagnóstica dessas crianças pelas equipes responsáveis e da falta de apoio e orientações para o atendimento e acompanhamento da especificidade dos

casos das crianças que apresentam deficiências, ou seja, falta apoio técnico, gerando angústia, ansiedade, medo de errar, estresse, sobrecarga de trabalho.

Por outro lado, os resultados evidenciaram, também, que há profissionais que percebem a situação como desafiadora e se lançam ao desconhecido com otimismo, confiança e estimulados a vencerem as barreiras que a situação em si lhes impõe, buscando por conta própria as soluções para os problemas e alcançando, assim, os resultados dos objetivos propostos, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que lhes são confiadas, mesmo sem recursos, sem preparo, sem trabalho de equipe, apenas exercendo sua função de profissionais com responsabilidade, compromisso e aceitação da diversidade dos alunos de sua escola ou sala de aula. Esses profissionais partem do princípio de que a escola está para todos e nela todos devem se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade com o fim de se desenvolverem humanamente, não importando sua condição. Curioso é observar que esses profissionais alcançam bons resultados junto à criança com deficiência promovendo aprendizagem e desenvolvimento e um trabalho interativo com as famílias.

Uma contradição observada no sistema de ensino em Maringá, ao analisar os dados da pesquisa e que vem causando insatisfações e indignação dos profissionais da área refere-se a uma determinação da Secretaria da Educação de que professores com formação em curso superior não podem atuar na modalidade do Berçário e do Maternal da Educação Infantil, na rede municipal. Nessas modalidades, podem atuar apenas as Auxiliares de Creche (com formação de Ensino Fundamental) e as Professoras Atendentes (com formação de Ensino Médio). As demais, com formação de nível superior, só podem atuar com turmas Pré-Escolares. A tendência é o remanejamento do pessoal com formação superior para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Os dados obtidos, em Maringá, revelaram também que a percepção dos participantes do grupo de pais ainda não é clara com relação à apropriação dos conceitos de escola inclusiva e educação para a diversidade. No entanto, conseguem se posicionar no que se refere às demais temáticas da pesquisa, quanto à organização da escola tendo em vista a presença da criança com deficiência, quanto à atuação do professor em sala de aula, seus encaminhamentos metodológicos e ações mediadoras para ensinar à criança,

sobre do processo de aprendizagem e desenvolvimento do filho (a) e do acompanhamento da avaliação do rendimento escolar. Contudo, os dados revelaram, também, que a percepção de alguns pais para com os assuntos de aprendizagem e desenvolvimento, na Educação Infantil, é acompanhada por uma observação rigorosa dos progressos que a criança vai apresentando dia a dia, envolvendo os aspectos do cuidar/educar. Por outro lado, os dados evidenciaram que há pais que não têm essa percepção, mostraram-se satisfeitos com o bem estar da criança na escola, preocupando-se apenas se ela está bem cuidada e bem alimentada. Esse dado, não deveria, mas favorece o descompromisso da escola em atender às necessidades da criança nessa faixa etária, privilegiando ainda uma visão assistencialista do trabalho em detrimento das ações educativas.

Em Guadalajara, os dados coletados revelaram uma situação oposta na percepção dos profissionais participantes (membros das equipes e professores) desta investigação. A ideia da inclusão da criança com necessidades educativas especiais, em turmas regulares da Educação Infantil, é algo literalmente familiar para esses profissionais. Afirmaram em seus depoimentos que já estão acostumados com a presença dessas crianças na escola e na sala de aula. Essa realidade foi constatada nas observações realizadas nos centros visitados, em que os profissionais lidam com esses alunos, demonstrando tranquilidade, segurança, realização profissional e, sobretudo, muito afeto para com as crianças, salvo raríssimas exceções. Cumpre evidenciar que esses profissionais dispõem de liberdade para escolherem a linha teórica que mais lhes convenha para ensinar. Com isso, mostram em suas atitudes que assumem com mais compromisso suas funções de profissionais da educação, que é ensinar. Talvez essa maneira de os participantes perceberem a presença da criança com necessidades educativas na escola e em sala de aula esteja relacionada com as próprias condições de trabalho de que dispõem, contando com os recursos humanos e materiais de que necessitam para o trabalho, bem como os apoios especializados necessários para o atendimento da criança com os diferentes tipos de deficiências. Todos os profissionais da Educação Infantil, em Guadalajara, possuem formação em nível superior, situação que marca uma significativa diferença com a situação dos profissionais brasileiros.

Os resultados coletados com o grupo de pais em Guadalajara mostraram que a percepção desses participantes evidencia o grau de engajamento que mantêm

com a escola. Houve um percentual de pessoas que também não conseguiram se expressar com relação aos conceitos de escola inclusiva e educação para a diversidade; no entanto, posicionaram-se criticamente com relação aos demais temas abordados nas entrevistas. Foi possível observar certo grau de satisfação dos pais pelos trabalhos realizados pela escola e seus profissionais para com seus filhos (as). Todavia, percebeu-se, também, um posicionamento reivindicativo muito forte no que se refere aos direitos de cidadãos. Os dados obtidos revelaram que os pais, em Guadalajara, possuem um nível de informação e conscientização elevado a respeito do que a escola deve oferecer para atender às necessidades educacionais de seus filhos que apresentam deficiências, em termos de recursos humanos, materiais e atendimento especializado.

Outra diferença constatada por esta pesquisa e que merece destaque, nesse grupo de participantes, refere-se ao tratamento dos direitos das pessoas com deficiências, com vistas às condições de aprendizagem e desenvolvimento, que é o amparo do Estado no decorrer da trajetória de vida desses indivíduos. Especificamente entre as pessoas entrevistadas desse grupo, havia dois casais que foram crianças com necessidades educativas especiais e, hoje seus filhos estudam nas escolas nessa mesma condição. Um dos casais recebe tutela do Estado¹⁵⁰ para ter condições de criar e educar os filhos, além de receber a aposentadoria pela condição que apresenta e por não ter uma profissão.

Ao voltar os olhos para a proposição do problema inicial, pode-se afirmar que a percepção dos profissionais e pais participantes da presente investigação acerca aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiências, na Educação Infantil, nos dois contextos analisados, evidencia uma oscilação de opiniões que ora mostra avanço nas lutas pelas conquistas da área, ora denuncia o quanto ainda se tem a percorrer para alcançar as condições que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dessa parcela da população em classes do ensino regular. Por outro lado, revelou também a complexidade de um processo que está apenas começando.

Por meio da realização da presente pesquisa e pela análise dos dados coletados, foi possível comprovar a hipótese defendida inicialmente de que para os

¹⁵⁰ O Estado mantém uma Assistente Social (cuidadora) para os pais e outra para a criança para supervisionar, em visita domiciliar, a dinâmica da família, garantia de frequência à escola, bem como acompanhá-los a consultas médicas, ou em outras instâncias de que necessitem.

profissionais e os pais de crianças que apresentam deficiências, na Educação Infantil, na cidade de Maringá/Brasil e na cidade de Guadalajara/Espanha, as condições para que aconteça o processo de inclusão decorrem de fatores externos/internos à escola e a aprendizagem e desenvolvimento são processos da atividade educativa, e/ou decorrentes de processos de maturidade orgânica.

Em Maringá, as pessoas dos diferentes grupos de participantes defenderam a ideia de que há muitos fatores que influenciam o bom andamento do processo de inclusão das crianças que apresentam deficiências, na Educação Infantil, tais como vontade política das autoridades, profissionais mais bem formados, espaço físico adequados, recursos humanos especializados e materiais específicos, e especificamente maior conscientização dos envolvidos no processo. Sobre a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, manifestaram que são processos decorrentes das relações culturais que as crianças estabelecem com o seu meio e, também, das ações educativas que são efetivadas para oportunizarem e mediar a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade. Já, em Guadalajara, os participantes dos diferentes grupos evidenciaram que o governo espanhol, como precursor desse movimento de escola inclusiva, dá o suporte na legislação e nos recursos para a efetivação do processo; no entanto, tais recursos às vezes demoram a chegar na escola. Nesse sentido, a escola sempre tem que articular internamente outras estratégias de atendimento à criança até que os recursos cheguem. Com relação à aprendizagem e desenvolvimento, mostraram-se divididos entre a concepção de que são processos resultantes das relações que as crianças estabelecem com o meio em que vivem e o fato de esses processos serem decorrentes da maturidade orgânica. Para muitos dos participantes, em Guadalajara, o desenvolvimento vem como processo natural da vida e a aprendizagem é decorrência desse estado maturacional do organismo.

Nesse momento de síntese, vale retomar às teses formuladas para a realização da presente pesquisa, para auxiliar nas reflexões e conclusões dessa temática.

Tese 1 – Os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, com deficiência, decorrem de mediações e interações humanas, bem como de intervenções educativas intencionais.

Como foi possível observar no decorrer dos estudos que fundamentaram a presente pesquisa, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos inter-

relacionados desde que as crianças nascem. Ao interagirem com o meio físico e social, realizam muitas aprendizagens, por meio da observação, experimentação, imitação, recebendo mediações e informações das pessoas de sua cultura. No cotidiano, a criança vivencia um conjunto de experiências, internalizando e incorporando a cultura de seu grupo, elaborando conceitos, valores, ideias e concepções. Estudou-se que o desenvolvimento cognitivo da criança não é só resultado de um processo de maturação do organismo humano, nem do processo de interação independente com o mundo dos objetos, mas, também, fruto de uma ação mediadora e interações humanas que as fazem transcender seus próprios limites. As ações educativas intencionais beneficiam a apropriação dos procedimentos formais e informais de aprendizagem, bem como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento, a memória, o raciocínio, a linguagem, a comunicação, a expressão criativa. Esses mecanismos podem ser desenvolvidos mesmo em crianças que apresentam deficiências, uma vez que, pelos pressupostos que fundamentam teoricamente esta pesquisa, a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas são entendidos como processos dinâmicos com múltiplas possibilidades e que todos os indivíduos independentes de suas condições possuem um potencial de aprendizagem.

Neste sentido, em situação de observação dos centros visitados para a realização desta pesquisa, em Maringá, foi possível perceber como a ação educativa intencional de algumas professoras favoreceu a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e de forma especial daquela que apresenta deficiência. Houve turmas em que se pode observar claramente essa intenção a partir das estratégias adotadas na condução da classe, como, por exemplo, a forma organizada com que a professora conduzia as atividades da sala, oportunizando à turma, no geral, e a cada aluno individualmente, momentos de concentração na atividade proposta; o domínio no fazer pedagógico, mostrando segurança e traquejo em distribuir as atividades, sobretudo habilidade em acompanhar cada criança na atividade em andamento, envolvendo-as no ritmo da realização da tarefa; capacidade em administrar a dinâmica da sala de aula de uma forma participativa e colaborativa, mesmo aquelas crianças mais difíceis de lidar, que nunca querem fazer o trabalho solicitado, acabavam realizando a atividade de uma maneira ou de outra, denotando, assim, compromisso da professora em educar e ensinar as crianças.

Em princípio, o trabalho de sala de aula das professoras observadas, em Maringá, obedecia a uma sequência que se iniciava com uma conversa na qual se explorava a expressão oral da criança, de assuntos de sua realidade e exploração dos conceitos básicos, depois a introdução do conteúdo do dia e sua contextualização pela professora, promovendo discussões com os alunos, para culminar no registro da atividade em folhas soltas de sulfite, ou em cadernos de desenho. Esse momento de produção da criança, sempre mediado pela professora, oportuniza a elaboração do que foi estudado, assim como o momento de expressão em que a criança manifesta seu poder criativo.

Esse conjunto de fatores e recursos utilizados pelas professoras observadas ao mobilizar as crianças no fazer pedagógico oportunizou momentos de desafios, de indagações, de diálogos, de interação, de busca, de pesquisa, de colaboração e de confiança nas relações professor-aluno e aluno-aluno.

Em Guadalajara, também foi possível observar a ação mediadora dos professores promovendo a participação da criança e conseqüentemente sua aprendizagem. Por meio de diferentes recursos e estratégias pedagógicas, foi possível perceber a organização da ação docente intencional, o respeito pelo interesse da criança, bem como a liberdade na realização dessas atividades que ajudam a criança a se concentrar na tarefa solicitada. Também foi possível perceber uma sequência na organização do trabalho de sala de aula, iniciada pela conversa¹⁵¹, desenvolvimento do conteúdo programado para o dia e o registro da criança. A diferença é que esse registro é feito no livro didático.

Importante observar que, embora se tenha constatado o predomínio do uso de livros didáticos pelas professoras em Guadalajara como recurso pedagógico, os quais, em sua maioria, apresentam resquícios de uma metodologia herdada da escola tradicional sobre a utilização de atividades de seguir modelos, pontilhar, encontrar semelhanças e diferenças, unir pontos, traçar linhas, pintar, entre outras, em detrimento de atividades que favoreçam o livre pensar da criança e a sua expressão criativa, foi possível perceber que as ações mediadoras dessas profissionais em relação aos conteúdos trabalhados são constantes e efetivas. Observou-se que os conteúdos planejados são exaustivamente trabalhados e contextualizados, instigando a criança à busca, à indagação, à pesquisa, à

¹⁵¹ Em espanhol este momento é denominado *asamblea*.

reflexão, à formação dos conceitos, à experimentação, antes e durante a realização das atividades de mesa. Decorre que, com a observação da situação em sala de aula, foi possível apreender o conjunto das ações docentes intencionais dessas profissionais para promover aprendizagem e desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais que se encontram inseridas nas turmas regulares. O fato isolado da utilização do livro didático pode não significar descrédito, em termos de uma educação de qualidade que garanta a aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, foi possível observar que a utilização desse recurso é concebido entre os profissionais dos centros observados como um meio que a criança realiza seus registros depois de uma intensa e profícua ação mediadora no decorrer de todos os momentos da aula, bem como nos momentos de realização das atividades de mesa, em que a criança tem a oportunidade de fazer suas elaborações e registrá-las, sempre com a mediação do professor.

Nessa linha de raciocínio, o discurso de garantia da qualidade de ensino e da utilização de ações mediadoras intencionais, com base na fundamentação e posicionamentos teóricos da concepção Histórico-Cultural adotada pelos profissionais em Maringá, podem não garantir tal condição, dando margem ao surgimento de indagações que fazem refletir sobre esse complexo processo, instigando aos seguintes questionamentos: em que medida a utilização de métodos, técnicas, procedimentos e recursos diferenciados podem garantir as condições necessárias para que ocorra o processo de inclusão? É possível ocorrer aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, incluída em classe regular, se não há ação mediadora e intencionalidade do professor? As diferentes estratégias de ensino por si promovem aprendizagem e desenvolvimento? Tanto em um contexto quanto em outro, foi possível perceber as variações e inconstâncias das atitudes dos profissionais entrevistados e observados. Os resultados desta pesquisa evidenciam que a resposta para essas indagações tende a considerar mais os aspectos de intencionalidade do professor e seu compromisso com o que faz.

Nessa perspectiva, vale esclarecer que, em Maringá, pessoas que, na entrevista, apresentaram domínio da fundamentação teórica adotada, defendendo com argumentações a crença nas ações mediadoras intencionais para oportunizar aprendizagem e desenvolvimento à criança que apresenta deficiências, quando

em situação de observação não foi possível perceber coerência de atitude entre os posicionamentos teóricos e a prática docente. Por outro lado, observou-se que os profissionais com menos preparo teórico apresentavam-se mais habilidosas e com mais domínio das situações da prática em sala de aula. Da mesma forma, em Guadalajara, ocorreu que pessoas que se mostraram, nas entrevistas, mais preparadas teoricamente não foram coerentes com seus posicionamentos no exercício da ação docente em sala de aula.

Pode-se ainda ressaltar que, em Guadalajara, as ações educativas para a criança que apresenta necessidades especiais são planejadas conforme prevê a legislação. Para cada criança são elaborados, pelo professor tutor, os conteúdos que atendam às necessidades da criança, o chamado Plano de Trabalho Individual (PTI), com os dados extraídos do relatório de avaliação diagnóstica exigido no ingresso da criança na escola regular. Em Maringá, observou-se que o planejamento é feito para todas as crianças igualmente, sem especificação de conteúdos para a criança que apresenta deficiência. Denota-se aqui um aspecto que suscita questionamentos do processo de inclusão na cidade de Maringá. Se por um lado a fundamentação teórica da prática pedagógica das escolas defende e considera que a criança com deficiência tem potencial para o aprendizado, desde que lhe sejam oportunizados a metodologia, os recursos, o apoio e as técnicas diferenciadas de que necessita, por outro lado, os dados coletados revelaram a ausência dessa intencionalidade efetiva, constituindo-se em mais um dos paradoxos difíceis de entender nesse processo.

Tese 2 - A Educação Infantil pode se constituir um espaço de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência.

A escola é uma instituição organizada pelos homens, e como tal, representa a realidade social. Em seu interior, apresenta características de uma totalidade complexa, dentro da qual ocorrem processos e fenômenos objetivos a que os educadores devem estar atentos e sensíveis para melhor desempenharem sua função de mediadores do conhecimento. Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos essenciais na apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade.

Nesse contexto, a criança com deficiência, mais que qualquer outra, também não recebe a assistência de que necessita para o seu desenvolvimento, pois na sociedade de mercado, tudo é tratado como mercadoria, inclusive a infância.

Aquelas que se apresentam menos produtivas são estigmatizadas e excluídas do acesso aos bens culturais da humanidade.

Muitos estudos têm-se desenvolvido nas diferentes ciências, como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, para mostrar que é na primeira infância que se alicerça o desenvolvimento dos processos que mais tarde poderão culminar na formação dos conceitos. As funções psicológicas e intelectuais que fundamentam esse processo alcançam um desenvolvimento mais avançado quando estimuladas, principalmente se bem trabalhadas intencionalmente. A Educação Infantil é o espaço educativo que oportuniza a correta orientação e funcionamento dos processos evolutivos e de desenvolvimento da criança, como fatores que possibilitam e favorecem sua educação posterior. É o espaço em que as crianças, sem nenhuma discriminação, têm a oportunidade de experienciar situações e vivências socioculturais, que favoreçam o desenvolvimento de suas capacidades de expressão, comunicação e interação, por meio de instrumentos metodológicos que sistematizam os diferentes saberes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O conjunto de atividades que se desenvolve na Educação Infantil favorece o estabelecimento das relações entre o mundo e as pessoas. Dessa relação, a criança se apropria do saber em suas diferentes dimensões, assim como o desenvolvimento da sensibilidade, a formação da personalidade infantil e a expansão das funções psicológicas. Por conseguinte, o papel da educação, nessa faixa etária, possibilita à criança a apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e capacidades, preparando-a para participar dos diferentes tipos de atividade humana, ou seja, promovendo o desenvolvimento pleno de suas atividades humanas. Por isso, o lúdico se torna tão importante. Ao brincar, a criança assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que apresenta na vida real, exercendo funções e papéis que estimulam o pensamento, a imaginação, a atenção, a memória, a concentração, a socialização, o domínio da vontade, a motricidade e a expressão. São diferentes as aprendizagens que tal situação pode oportunizar. O simples ato de escolher o brinquedo já envolve uma série de mobilizações que talvez inconscientemente a criança demonstre o quanto já aprendeu e o quanto está aprendendo. Ao agrupar-se, ao socializar, ao imaginar a vivência de uma situação de adultos, ao representar papéis, ao dividir e repartir os brinquedos, são situações ricas em que

a criança se expressa. Logo, o espaço da educação infantil e o brincar para a criança são assuntos que possuem significados próprios, e a não observância desses aspectos pode reduzir as condições e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em geral e daquelas que apresentam deficiência.

Pode-se dizer que os dados da presente pesquisa apontam que, nos dois contextos analisados, as instituições visitadas têm se preocupado com tais aspectos ao implementarem as condições de espaço físico e pedagógico que atendam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O que falta em Maringá é a adequação e planejamento das ações e do atendimento especializado para a criança que apresenta deficiência, enquanto em Guadalajara foi possível perceber que os centros já dispõem dos recursos e apoios que essa criança necessita, embora os participantes ainda reclamem que precisam ser melhorados.

Dessa forma, a Educação Infantil pode se constituir no espaço de aprendizagem e desenvolvimento para a criança com deficiência, desde que haja situações de mediações, ações docentes intencionais e recursos necessários disponíveis.

Tese 3 - A inserção da criança com deficiência, na Educação Infantil, propicia a aprendizagem e o desenvolvimento, desde que as condições que envolvem o processo de sua inclusão estejam fundamentadas em princípios das práticas integradoras.

Nos tempos atuais, pode-se observar um avanço nas discussões para garantir os direitos da criança, bem como sua proteção. A participação de organismos internacionais convocando os governos das diferentes nações para incorporarem nas legislações dos países as garantias de proteção e assistência à infância também faz parte de um movimento mundial. No entanto, o que se percebe é o abandono e a exclusão dos pequenos, tão discriminados em outras sociedades, mas que ainda não deixaram de existir. Embora se possam constatar grandes avanços civilizatórios na tecnologia, ciência, educação e em todos os campos do conhecimento, os homens da atualidade, por diferentes mecanismos, ainda não estão conseguindo proteger as crianças com a atenção merecida. A impressão que se tem é que, nos tempos atuais, mais do que em qualquer outro tempo, tem-se descuidado da devida atenção à criança.

Os meios de comunicação, em todas as classes sociais, têm ocupado um lugar central nos descaminhos dos rumos que a infância vem tomando, na exposição excessiva a valores de consumo ao exaltar a ostentação, o desperdício, a individualidade. Assim, secundariza outros valores essenciais, como o respeito, a solidariedade, o compartilhamento, a cidadania, a dignidade, a ética, a justiça.

Por outro lado, o advento da globalização fez emergir uma nova abordagem entre os homens, foi possível perceber com maior clareza o estigma da desigualdade social, cultural e histórica dos povos. As populações, em diferentes partes do mundo, são marcadas por grandes diferenças de ordem econômica, política e cultural. Essas diferenças podem produzir discriminação e exclusão, as quais afetam os direitos das pessoas. Emerge, então, a necessidade de se entender o homem em sua diversidade. Assim, educar para a diversidade requer uma cultura que combata as desigualdades, que garanta um tratamento educativo que contemple a realidade de cada aluno e considere a expressão da diversidade de cada indivíduo, seus interesses e suas capacidades, incluindo aqui as crianças com deficiências. Esses princípios que devem se constituir em práticas integradoras defendidas pelo movimento da escola inclusiva dos dias atuais.

Dessa maneira, organismos internacionais têm incentivado e convocado os países e os governos a implementarem suas legislações no âmbito educacional, no sentido de contemplarem uma educação que atenda à diversidade de alunos que estão chegando às escolas, bem como o direito das crianças com deficiências de frequentarem as escolas regulares em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil, com atendimento especializado que contemplem suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, a preocupação atual está voltada para a questão da operacionalização dos sistemas de ensino e o atendimento da especificidade que cada criança apresenta em termos de apoios e recursos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência inserida nas classes regulares.

Embora esta pesquisa tenha se voltado para responder aos questionamentos suscitados pela proposição da temática em si, percebeu-se nessa trajetória que outras indagações, outros temas foram emergindo das discussões, ao longo do trabalho, que poderão ser objeto de estudos de futuras investigações de natureza comparativa, pois o que se percebe é que já se passou da fase da luta em defesa do processo inclusivo, valorização e incentivo de experiências isoladas que deram

certo. O momento atual exige que as pesquisas tenham abrangências e dimensões mais amplas, como, por exemplo, o estudo e a comparação de aspectos diferenciados de como funcionam os sistemas de educação inclusiva em diferentes realidades e contextos, nacionais e internacionais, uma vez que os países, estados e municípios já têm implantados em suas redes os princípios de uma escola inclusiva, por força da própria legislação. Pesquisas com essa abordagem devem contribuir para o enriquecimento e a qualidade dos serviços a serem ofertados a essa população. Nessa perspectiva, são inúmeras as possibilidades de temas a serem explorados. A título de sugestão, são elencadas algumas ideias que foram surgindo a partir das discussões da presente investigação, tais como organização do atendimento e serviço especializado nas escolas regulares; adaptação de recursos metodológicos e pedagógicos; trabalho multidisciplinar na avaliação diagnóstica e avaliação da aprendizagem dessas crianças; aspectos que concorrem para o sucesso ou não do processo de inclusão; formação inicial e continuada de profissionais da educação tendo em vista o paradigma da inclusão e da educação para a diversidade; o dilema do atendimento das crianças que apresentam comprometimentos mais graves, a presença ou não do professor auxiliar (ou professor de apoio) em turmas que já têm incluídas crianças com deficiências; novos paradigmas para a Educação Especial; trabalho de orientação e acompanhamento para os pais das crianças com deficiências e os demais pais da classe e da escola, entre outros.

Nessa linha de raciocínio, os dados coletados na presente investigação revelaram um aspecto para o qual as pesquisas da área ainda não se voltaram, ou se o fizeram ainda está escasso. Trata-se de um aspecto pontual manifestado por alguns participantes, mas entende-se que se refere a um assunto que merece a devida atenção por se tratar de uma expressão do ser humano que se encontra nesse complexo processo de elaboração dos princípios e das oscilações de um novo paradigma. Não se poderia prever que, em uma pesquisa cujo propósito principal visava ao estudo da percepção de profissionais e pais e responsáveis sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, na Educação Infantil, estudados em dois contextos diferentes pudesse mobilizar os participantes a ponto de se expressarem, em alguns momentos da entrevista, com sentimentos e emoções que lhes provocavam reações como lágrimas nos olhos, embargo na garganta ao falar e, em alguns casos, choro contido, às vezes sendo

até necessário interromper a entrevista. No rigor científico, a imparcialidade do pesquisador é recomendada no que se refere a uma ou outra expressão de sentimentos do participante, quando o fato não seja o foco da pesquisa. No entanto, nesse caso, pelas diferentes situações e pela frequência em que o fato ocorreu nos dois contextos investigados, entende-se que vale pena deixar o registro para que o tema possa, no futuro, ser objeto de estudos de outros investigadores.

Em Maringá, mães e avós, ao serem entrevistadas, demonstraram-se sensibilizadas a ponto de se expressarem por palavras acompanhadas de sentimentos e emoções, denotando questionamentos, entusiasmo e confiança no futuro, necessidade de encontrarem força interior para vencerem os obstáculos que se apresentam no dia a dia, ou ainda manifestando que trazem dentro de si o sentimento de peso, achando que tudo é muito difícil, que fazem o possível para sentir diferente, mas algumas ainda não superaram a tristeza interior que vivem, e choram quando precisam falar do problema do filho (a).

Em Guadalajara, os dados coletados mostraram que a situação não é diferente. Foi constatado o mesmo fato. Algumas participantes da investigação, ao serem entrevistadas, revelaram sentimentos reprimidos e se expressaram de forma emocionada. Há o caso de um membro da equipe (chefe de estudos), que se emocionou ao destacar a importância dos apoios necessários para cada criança para o estabelecimento de vínculos no grupo de sala, e ao relembrar episódios que mostram os pequenos avanços que observa nas crianças com necessidades educativas especiais (principalmente as crianças que apresentam autismo), depois de muito trabalho e envolvimento de todos os profissionais do centro. Outra profissional da equipe entrevistada também se sensibilizou ao falar da experiência em lidar com essas crianças e ao ver o sofrimento das famílias em suas lutas do dia a dia. Já no caso das mães entrevistadas, alguns dos relatos mostraram que o estresse, a incerteza, as dúvidas tomam conta e deixaram explodir as emoções e seus posicionamentos. Aparecem algumas críticas à forma como a escola age e à burocracia que é exigida para manter os filhos com necessidades educativas especiais em uma escola regular. Manifestam, também, angústia de ter recomeçar todos os anos do mesmo ponto. Essas pessoas expressam-se postulando que, na teoria, os discursos são bonitos, mas na prática

a realidade é muito diferente, enfatizando que a lei está para ser cumprida, mas cada um a interpreta conforme seus interesses.

Pelo exposto, pode-se observar que a discussão das condições do movimento de inclusão e a dinâmica do processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências, no âmbito da escola inclusiva, envolve uma complexidade das diferentes dimensões que esse processo apresenta, bem como passa, também, pela compreensão do próprio ser humano em sua totalidade, seus desejos, sonhos, suas vontades, suas expectativas e realizações, suas esperanças e desesperanças, seus conflitos e, assim, contemplam as diferentes dimensões do saber humano, o social, o cultural, o educacional, o histórico, o político e o econômico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. A educação especial no Paraná: revendo alguns aspectos de sua história. In: ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: EdUEL, 1998. p.11-14.

ALVAREZ PEREZ, Antonio. **El palvulito**. Madrid: Valladolid, 1965.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos – estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986. v. 8.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **A inclusão social da criança especial**. UNESP-Marília. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com./nimage/temas/x>>. Acesso em 15 abr. 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friederic Fröebel. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20089.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

ARTOLA GALLEGU, Miguel. **Enciclopédia de historia de España**. Alianza Editoria: Madrid, 1993.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **A pré-escola brasileira**: uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo: Pioneira, 1982. (Série Cadernos de Educação. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

BAENA, Maria da Paz Lebrera. **Especialización del profesorado de educación infantil (0 – 6 años)**. Madrid: Impreso y Revistas, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)– Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2010.

BLANCO, Rosa. Prólogo a La versión en castellano para América Latina y Caribe. In: BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de inclusión**: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Traducción de Ana Luisa López. Santiago: Centre for Studies on Inclusive Educación: Unesco, 2002. p. 6-7.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992. p.49-65.

_____, Norberto. O modelo jusnaturalista. In: BOBBIO, Norberto; BOVERA, Michelangelo. **Sociedade e estado na filosofia política moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 13-33. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Terceiros/Cursos/09.Bobbio.O_carater_do_jusnaturalismo.pdf>. Acesso em: 3 jan 2011.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de inclusión**: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Traducción de Ana Luisa López. Santiago: Unesco, 2002. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8269&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 1 out. 2010.

BRASIL. **Brasil é o terceiro que mais cresceu na década em educação básica**. Brasília: MEC, 07 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16125:brasil-e-o-terceiro-que-mais-cresceu-na-decada-em-educacao-basica&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2009.

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

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [IDEB]**. Brasília: MEC, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=286>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. **Censo Demográfico**. Brasília, DF, 2000.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Censo Escolar, 2006**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 8 abr. 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Thesaurus Brasileiro de Educação**. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>>. Acesso em: 29 abr. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] **Índice do PIB aplicado à Educação no Estado do Paraná**. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/parana?ano=2010>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. Lei nº. 8069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.18 - 13 de jul. 1990.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional [LDB]: lei 9394/96**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001c.

_____. Lei nº 11274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 fev. 2006c. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2006/11274.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Estágio no Exterior. **Orientação para bolsistas**. Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de periódicos da CAPES/ MEC – Banco de Teses**. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 29 abr. 2010.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1997. Mimeografado.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Unesco, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 1, 2, 3.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília, DF, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001a.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008c. 19 f. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

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

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **A legislação brasileira e italiana sobre educação especial**: da década de 1970 aos dias atuais. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

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

CASTILLO, Pilar Del. **Um projeto de qualidade para a educação**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

CHRISTMANN, Emily. **Diversidade e inclusão na escola**. 2009. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br>>. Acesso em: 7 mar. 2009.

CORREIA, Luis. de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

CUBERO GARROTE, José. **Castilha La Mancha**: patrimonio cultural de España. Madrid, 2008. (Projetos Ánfora, v.1).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série**. Campinas, SP: Armazém do Ipê: Autores Associados, 2005.

DALL ´ACQUA, Maria Júlia Canazza. Identificação de infecções materno-fetais:entraves ao encaminhamento de crianças com deficiência visual aos programas de intervenção. In: SIGOLO, Silvia Regina Lucato; MANZOLI, Luci Pastori. **Educação especial face ao desenvolvimento e à inserção social**. Araraquara: Ed. da UNESP: São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002. p.121-190.

DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo. **Maringá e o Norte do Paraná**: estudos da história regional. 21. ed. Maringá: Eduem,1999.

DOTA, Fernanda e ALVES, Denise Maria. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia** da Faculdade Ciências da Saúde de Garça SP. Ano 5 – nº.8, periódico semestral, 2007.

Disponível em <[HTTP://www.revista.inf.br/psicologia08](http://www.revista.inf.br/psicologia08)> Acesso em: 11 mar 2009. Paginação irregular.

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

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicologicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili.; SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva e pedagógica em La URSS**: antologia. Tradução de Newton Duarte. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.83-102.

_____. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva e Pedagógica em La URSS**: antologia. Tradução de Newton Duarte. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.104-124.

ESPAÑA. Consejería de Educación y Ciencia. **Decreto nº 67/2007**, de 29/05/2007, por El que se establece y ordena El curricuo del segundo ciclo de La Educación Infantil em La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. **Diário Oficial de Castilla La Mancha**, Castilla-La Mancha, n. 116, fac. 1, p. 14743-14759, 1 jun. 2007a.

_____. Consejeria de Educación y Ciencia. **Orden de 15/06/2005**. Regula el regime de funcionamiento de las Unidades de Orientación. Madrid, 2005a. (Orientador/a e PTSC).

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

_____. Gobierno de España. Estatuto básico del empleado publico y las licencias reguladas por el texto articulado de la Ley de funcionarios del Estado. Decreto 315/64 de 7 de febrero. **Boletín Oficial del Estado**, n. 40, Madrid, 15 feb. 1964. Paginação irregular.

_____. **Instituto Nacional de Estadística [INE]**. Madrid, 2010a. Disponível em: <<http://www.ine.es>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

_____. Ley 7/2007, 12 de abril. Estatuto Básico del Empleado Público y las Licencias Reguladas por el Texto Articulado de la Ley de Funcionarios Civiles del Estado, Decreto 315/64, de 7 de febrero. **Boletín Oficial del Estado**, Castilla-La Mancha, nº. 89, 13 abr. 2007b, p. 16270-16299.

_____. Ministerio de Educación. Consejo Escolar del Estado. Instituto de Evaluación. **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 2007/2008**: catálogo de publicaciones. Madrid: Estilo Estugrafe Impresores, 2009.

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

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporto. Hoja informativa E-1.4. LOE – Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, Castilla-La Mancha, nº.106, p. 17158-1727, 4 mayo 2006. Disponible em: <<http://www.mepsyd.es/mecd/atencion/educacion>>. Acceso em: 15 ago. 2008.

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

_____. Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. **Informe 2008**: objetivos educativos y puntos de referencia 2010b. Disponible em: <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/Informe2008.pdf>>. Acceso em: 21 jun. 2010.

_____. Ministerio de Educación Oficina de Estadística. Secretaria General Técnica. **Dados estadísticos**. Madrid, [200-?]. Disponible em: <<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas>>. Acceso em: 24 jun. 2010c.

_____. Ministerio de Educación. Orden de 14 de febrero de 1996 sobre Evaluación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que cursan las Enseñanzas de Régimen General establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. **Boletín Oficial del Estado**, Castilla-La Mancha, 47/96 de 23 de febrero de 1996a. Disponible em: <<http://club.telepolis.com/pastranec/Acnes.htm>>. Acceso em: 22 ago. 2010.

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

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Ley 9/1995-Organica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros 9/1995. **Boletín Oficial del Estado** de 21/11/1995, nº. 278, p33651, Madrid, 1995a.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. **Ley de Integración Social de los Minusválidos**. Madrid, 1982.

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

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Órganos Unipersonales del Gobierno do Título II. **Real Decreto nº 229 de 26 de janeiro de 1996**, Revisores Oficiais de Contas (ROC). Madrid, 1996b.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Real Decreto nº 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial. **Boletín Oficial del Estado (BOE) nº.65** de 16/03/1985, artículo 2.1- Madrid, 1985.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. **Real Decreto nº. 696/1995 de 28 de abril**. Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N E E), Boletín Oficial del Estado (BOE) - 2 de mayo. Madrid, 1995b.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia. **Decreto nº 138/2002, de 08/10/2002**, por el que se ordena La respuestas educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. **Documento Oficial de Castilla-La Mancha**, Castilla-La Mancha, nº. 126, p.14819-14824, 11 oct. 2002a.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia. **Decreto nº 3/2008 de 8-1-2008 de Convivência Escolar**. Castilla La Mancha, 2008.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia. Decreto , nº 43/2005, de 26/04/2005, regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. **Diário Oficial do Governo Valenciano [DOGV]**, Castilla-La Mancha, nº. 4.956, p. 6771L-6772, 1 marzo 2005b.

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

_____. Ministerio de Educación y Ciencia. Orden de 25 de junio de 2007. Reglamenta la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil y Primaria en Castilla La Mancha. **Diário oficial del Estado, nº.77**, p.11649. Madrid, 2007d.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Coordinación y Política Educativa. Resolución de 08/07/ 2002. **Diário Oficial de Castilla-La Mancha**, Castilla-La Mancha, 8 jul. 2002b. Disponible em: <<http://www.todalaley.com/sumario-del-diario-oficial-de-castilla-la-mancha-DOCM-08-07-2002-p2.htm>>. Acesso em: 22 set. 2010.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto nº.82/1996, de 26 de enero de 1996. Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de

los Colegios de Educación Primaria. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 26 enero 1996c.

_____. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]. **Informe PISA 2003**. Aprender par el mundo de mañana. Madrid: Santillana, 2005c. Disponível em: <www.oei.es/evaluacioneducativa/00005713.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. **TESEO**: banco de tesis doctorales. [ca 2000]. Disponível em: <<https://www.educacion.es/teseo/irBusquedaAvanzada>>. Acesso em: 29 abr. 2010d.

EURYDICE - EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION: **Necessidades educativas especiais na Europa**: 2003. publicação temática. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_pt.pdf/view>. Acesso em: 16 maio 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves. Dias. **O psicólogo nas escolas municipais de Maringá**: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1997. 253 f. Dissertação (Mestrado em psicologia)-UNESP, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

FAUSTO, Boris, **História do Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2007.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. **Cidadania e educação**: análise comparativa dos processos democratizantes da Espanha e do Brasil. 1995. 350 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA CAPUTO, Maria Elisa; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FURQUIM, Maria Lúcia. **História da educação especial no Paraná**: modalidade de atendimento. Curitiba: Ed. da UFPR, 1990.

GALVE MANZANO, José Luis, SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio e outros. **Las adaptaciones curriculares**. Vol I. Madrid: Ed CEPE, 2002

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

GIMENO SACRISTÁN, José. **Diversos y también desiguales**, educación en la diversidad i escola democrática. Buenos Aires: CE de la UBA, 1993. p. 29-51.

GONZÁLEZ, Eugenio et al. (Org.). **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONZÁLEZ FONTAO, Maria del Pilar. Educação Especial na Espanha. In: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-76.

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

_____. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial.de Educación. Colegio Público Alvar-Fañez de Minaya Centro de Educação Infantil y Primária. Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento. **Proyecto Educativo Alvar-Fañez de Minaya**. Guadalajara, 2008-2009b. 36 f.. Folder.

_____. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Educación . Colegio Público Ocejón Centro de Educação Infantil y Primária. **Proyecto Educativo y Plan de Convivência Ocejón**. Guadalajara, 2008-2009c.. Documento digitado.

_____. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Educación . Colegio Público María Cristina Centro de Educação Infantil y Primária. **Proyecto Educativo María Cristina**. Guadalajara, 2008-2009d.. Documento digitado.

_____. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Educación. Colegio Público Río Tajo Centro de Educação Infantil y Primária. **Plan de Convivencia**. Guadalajara, 2007-2008.. Documento digitado.

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

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras 1995.

HUGHES GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Mexico, D. F.: Siglo XXI, 1994. Disponível em:
<<http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=Eduardo+Galeano>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

_____. **Voces de nuestro tiempo**. Madrid: Editorial Universitaria Centroamericana: Educa, 1981. Disponível em:
<<http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=Eduardo+Galeano>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro, 1993. 61 p. Disponível em:
<http://www.sei.ba.gov.br/images/releases/releases_mensais/pdf/norma_tabular/normas_apresentacao_tabular.pdf>. Acesso em : 11 mar. 2011.

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

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-42.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

KOZULIN, Alex. **La psicología de Vygotski**. Madrid: Lerko Print, 2001.

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

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

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

LAMPREIA, Luiz Felipe. **Relatório brasileiro sobre desenvolvimento social: estudos avançados**. 1995. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n24/v9n24a03.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2010.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade** Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 689-715, out. 2006. Número especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a04v2796.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2009.

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

LEJEUNE, Jèrôme. **Doenças Genéticas: Síndrome Cri-Du-Chat (Síndrome do Miado de Gato)** 1963, França. Disponível em: <http://www.ghente.org/ciencia/genetica/cri-du-chat.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

LEONTIEV, Alexis. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili.; SHUARE, Martha. **La Psicología evolutiva y Pedagógica en La URSS**: antologia. Tradução de Newton Duarte. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.57-70.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel. **Vygotsky, Leontiev, Davydov**: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. Ano ([2009?]). Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congresso>>. Acesso em: 5 jan. 2009.

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

_____. **La Educación intercultural**: la diferencia como valor. Málaga: Universidade de Málaga, (2010). Disponível em: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Miguel_L_pez_Melero.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São Carlos: Edição do Autor, 2006.

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

MACHADO, Antonio. **Antologia poética**. Tradução de José Bento. Madrid: Editorial Cotovia, 1999. Disponível em: <<http://ocanto.esenseu.net/destaque/machado.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

MARGALEF GARCÍA, Leonor. De que conceito estamos falando quando nos referimos à educação para a diversidade? In: MARTÍN BRIS, Mario; MARGALEF GARCÍA, Leonor. **La educación para la diversidad, múltiples miradas**. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 2000. Paginação irregular.

MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Centro Municipal de Educação Corujinha da XV. **Proposta Pedagógica**. Maringá, 2008a. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação Infantil José Cláudio Pereira Neto. **Proposta Pedagógica**. Maringá, 2004. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação Infantil Monsenhor Kimura. **Proposta Pedagógica**. Maringá, 2008b. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação Jardim Imperial. **Proposta Pedagógica**. Maringá, 2008c. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação Laura Parente Bossolan. **Proposta Pedagógica**. Maringá, 2008d. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação Laura Parente Bossolan. **Regimento Escolar**. Maringá, 2003. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação Lia Terezinha Sambatti. **Proposta Pedagógica**. Maringá, [2008e]. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação Menino Jesus. **Proposta Pedagógica**. Maringá, 2008f. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação Nadyr Penteado Virmond. **Proposta Pedagógica**. Maringá, 2008g. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação Nice Braga. **Proposta Pedagógica**. Maringá, 2008h. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação. Recanto do Menor CEMIC do Jardim Alvorada. **Proposta Pedagógica**. Maringá, 2007. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação. Aparecida Fortunato Bartalini Seneme. **Proposta Pedagógica**. Maringá, 2008i. Documento digitado.

_____. _____. Centro Municipal de Educação. **A educação infantil no Município de Maringá**. Maringá, 2008j. Documento digitado.

_____. _____. **Documento informativo:** processo educacional inclusivo – AEE e Apoio Permanente. Maringá, [2010a?]. Documento digitado.

_____. _____. **Documento informativo:** Jornada pedagógica (2010) – AEE e Apoio Permanente. Maringá, 2010b. Documento digitado.

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

_____. _____. **Lista de alunos com deficiência das escolas da rede municipal.** Elaborado por Ivone de Lima Yamanaka. 2009c [mensagem pessoal] mensagem recebida no endereço mjcmiran@uol.com.br. Data do recebimento: 20 mar. 2009.

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

_____. _____. **Pressupostos e princípios que norteiam as propostas pedagógicas das escolas municipais.** Maringá, 2000. Documento digitado

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação escolar:** comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Fundamentos da Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais; Série Cadernos de Educação).

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

MEDEIROS, Adailson. Ulisses Pernambucano, psicólogo. In: ROSAS, Paulo. (Org.) **Memória da Psicologia em Pernambuco.** Recife: UFPE, Ed. Universitária: Conselho Regional de Psicologia, 2001. p.67-81.

MELLO, Suely Amaral, Contribuições de Vygotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações psicológicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p.193-202.

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

_____. **Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. 2001. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

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

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. **Historia de España**: los comienzos del siglo XX. Madrid: Espasa- Calpe, 1984. v.37.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec: Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **Educação, deficiência e inclusão no Município de Maringá**. 2001. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

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

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O ensino primário na Província do Paraná**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1986.

OMOTE, Sadao. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca. (Orgs). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p.15-32.

PACIEVITCH, Thais. **História do Paraná**. 2008. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/parana/historia-do-parana>>. Acesso em: 5 jan. 2009.

PARANÁ. Instituto Paranaense de desenvolvimento econômico e social [IPARDES]. Curitiba, ano 2010c. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **A Educação Especial no Paraná/gestão 95-98**: Relatório administrativo-pedagógico. Curitiba, 1998.

_____. Secretaria do Estado de Educação. Bemparaná: O portal paranaense. **Produto Interno Bruto (PIB)**. 2010a. Disponível em: <<http://www.bemparana.com.br/index.php?n=127493&t=pib-per-capita-paranaense-e-de-r-15711>>. Acesso: 24 jun. 2010.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal Educação Infantil e Ensino Fundamental - séries iniciais**. 2010b Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/30516767/Arte-e-Ensino-Curriculo-Basico-para-a-escola-publica-municipal-Ed-Infantil-e-Ens-Fun-series-iniciais-AMOP>>. Acesso em: 24 maio 2010.

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

_____. Secretaria do Estado de Educação. DEEIN. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. 2009. **Portal Educacional do Estado do Paraná**. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Deliberação 016/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná**. Regimento Escolar no sistema de ensino no Paraná, aprovado em 12/11/1999 Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/bb651f66960a0744032569f1004a0261/\\$FILE/_28himoqb2clp631u6dsg32dhd64sjie8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/bb651f66960a0744032569f1004a0261/$FILE/_28himoqb2clp631u6dsg32dhd64sjie8_.pdf)> Acesso em: 25 fev. 2010.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Diretrizes teórico-metodológicas para a Educação Especial**. Curitiba, 1994a.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Especial**. Curitiba, 1994b.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Orientações para (Re) elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica na educação infantil**. Curitiba, 2006b. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/educacao_infantil/orientacoes_infantil.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2010.

PARANINFO, Equipo. **Guadalajara ciudad abierta**. Guadalajara: Editorial Aache, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vygotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar – Faculdade Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara, São Paulo , 2006.

PEREIRA, Helena Bonito Couto. **Michaelis**: dicionário escolar: espanhol/português - português /espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

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

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussão no campo educacional. 2010. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2010.

PUJOL MAURA, Antonia. Os modelos de organização na educação Infantil. In: BAENA, Maria da Paz Lebrera. **Especialización del profesorado de educación infantil (0 – 6 años)**. Madrid: Impreso y Revistas - Getafe, 1997. Paginação irregular.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA NETO, Bento Munhoz da. **História do Paraná**. Curitiba: Editora Paraná Cultural, 1969.

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

SANCHES, Antenor. **Maringá, outrora e agora**. Maringá: Ed. Bertone, 2006.

SANZ GUTIÉRREZ, Ángel. Repaso a cien años de educación en España. **Revista eletrônica Arbil**, Zaragoza, n.74, [2002], Disponível em: <[http://www.arbil.org/\(74\)educ.htm](http://www.arbil.org/(74)educ.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao nosso plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do Projeto do MEC. Revista **Educação & Sociedade**, vol.28, nº100 _ Especial, 2007, p.1231-1255.

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

_____. El plan de atención a la diversidad. **Revista Informativa de los CPRs de Guadalajara**, Guadalajara, v. 13, dic. 2003.

_____. La atención a la diversidad en el contexto de la nueva sociedad plural. In: SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio; MARTÍN BRIS, Mario. **Educación y sociedad global**: demandas y aportaciones. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2007. p.45-67.

SHIAVONE, Ademar. **Memórias de um bom sujeito II**. Maringá: Estampa, 2004.

SILVA, Maria Odete Emygidio da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores**: um caminho para a integração escolar. 2000. 286f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUZA, Gisele. **História da educação infantil no Paraná**: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX.– Caxambu, MG. ANPED –Grupo de Trabalho 07-5901, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5901>>. Acesso em: 3 mar. 2010.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola**: análise de garantias legais em países da América Latina. 2008.122f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

TULESKI, Silvana Calvo. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2007.

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

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**. São Paulo: Fapesp: Autores Associados, 2004.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Inicativas Sociais**. Nº8, abril de 2007. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social. Rio de Janeiro: Publicada em junho de 2008, p.23-36.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Ensayo psicológico. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, S. A., 2003.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villobos. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas, Tomo cinco).

_____. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio, 1997b. (Obras completas, Tomo cinco).

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Traducción de Pedro Tosaus Abadía. Ediciones Paidós, 1995b

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Gráfica Rógar. Navalcarnero, 1995a. (Obras escogidas, Tomo três).

_____. **Psicología infantil**. Madrid: Gráfica Rógar. Navalcarnero, 1996. (Obras Escogidas, Tomo quatro).

ANEXOS E APÊNDICES

Os anexos e apêndices se encontram em formato digital no CD a seguir: