UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA

A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DAS UNIDADES DO PROINFÂNCIA NO RIO DE JANEIRO.

RIO DE JANEIRO
2016

LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA

A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DAS UNIDADES DO PROINFÂNCIA NO RIO DE JANEIRO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof°. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes.

RIO DE JANEIRO
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZ GUSTAVO PRADO DE OLIVEIRA

A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DAS UNIDADES DO PROINFÂNCIA NO RIO DE JANEIRO.

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro _____/_____/_____

_____

Prof° Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes
(orientadora)

_____

Prof° Dra. Alexandra Coelho Pena
(membro externo)

_____

Prof° Dra. Elisangela da Silva Bernado.
(membro interno)

_____

Prof° Dr. Jader Janer M. Lopes
(membro externo)

“Diferenças são só percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilhas”. (Geraldí. 2007)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha orientadora Professora Maria Fernanda Rezende Nunes, pelo carinho, atenção e paciência.

Agradeço a minha eterna namorada Ana, que foi parte importantíssima durante todos os momentos deste trabalho, sempre me acalmando, apoiando e me aconselhando, pois sem ela este trabalho não seria realizado.

Agradeço a minha meio-mãe, amiga e sogra Angela Dias, que carinhosamente corrigiu minha dissertação.

Agradeço aos meus pais e minha irmã, por acreditarem em meus sonhos em todos os momentos da minha vida.

Agradeço todos os Professores, Eliane Ribeiro, Luiz Carlos Esteves, Diógenes Pinheiro, Miguel Farah e Mônica Peregrino, que me apoiaram e me ajudaram de maneira direta ou indireta.

Agradeço ao Ceat, local onde posso colocar em prática o que eu aprendi no decorrer desta dissertação.

Agradeço aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas – EIPP, que contribuíram de maneira maravilhosa com artigos, textos, discussões e boas conversas.

Agradeço aos amigos que fiz durante o tempo do mestrado, pois juntos dividimos conflitos, frustrações, medos, mas também muitas risadas e copos de cerveja.

RESUMO

A Mediação na Educação Infantil: o caso das unidades do Proinfância no Rio de Janeiro.

A presente dissertação, intitulada – “A Mediação na Educação Infantil: o caso das unidades do Proinfância no Rio de Janeiro” – teve como objetivo investigar, descrever e analisar as ações e especificidades do profissional mediador que atua em unidades do Programa Proinfância no Estado e na cidade do Rio de Janeiro, para assim, conhecer e compreender possíveis ações/práticas que possam contribuir para o desenvolvimento e melhoria no papel deste profissional. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico a fim de traçar historicamente a educação infantil no Brasil, como também a educação especial e suas políticas de educação. A contribuição teórica de Vygostsky, sobre o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais foi guia para as reflexões sobre o meio, a pedologia, a defectologia e zona de desenvolvimento proximal, além das idéias de Nunes, Geraldí, Kupfer, Saviani e Tunes, que articuladas nos auxiliaram a pensar sobre o tema da pesquisa. A metodologia foi traçada a partir da escolha do Programa Proinfância, modelo criado pelo governo federal, considerado inovador na compreensão da educação das crianças de 0 a 6 anos, ouvindo dirigentes e professores de unidades no Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

Mediation in Early Childhood Education: the case of Proinfância units in Rio de Janeiro.

This work, entitled - "Mediation in Early Childhood Education: the case of Proinfância units in Rio de Janeiro" - aimed to investigate, describe and analyze the actions and characteristics of the mediator professional who works in Proinfância Program units in the State and in the city of Rio de Janeiro, to thus know and understand possible actions / practices that may contribute to the development and improvement in the role of this professional. To that end, it was made a literature review in order to trace historically child education in Brazil, as well as special education and its education policies. The theoretical contribution of Vygotsky about the development of children with special needs was the guide for the discussions on the environment, the soil conditions, the defectology and zone of proximal development, in addition to Nunes ideas, Geraldí, Kupfer, Saviani and Tunis, that once articulated have helped us to think about the subject of research. The methodology was drawn from the choice of Proinfância Program, model created by the federal government, considered innovative in understanding the education of children 0-6 years old, listening to leaders and teachers of units in the State of Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 01

INTRODUÇÃO 06

1 CAPÍTULO - EDUCAÇÃO: SEUS MUITOS CAMINHOS 08

1.1 As crianças nas instituições escolares: um pouco de história 08

1.2 A Educação Especial: entre a exclusão e a inclusão 17

2 CAPÍTULO - RECONHECENDO AS DIFERENÇAS 31

2.1 Vygotsky: alguns aportes sobre a defectologia 37

3 CAPÍTULO - MEDIADOR: UMA PROFISSÃO EM CONSTRUÇÃO? 47

3.1 Proinfância: uma opção metodológica 53

3.2 O Proinfância como campo de estudo sobre a Mediação:
o contexto da pesquisa 56

4 CAPITULO – PROINFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DO CAMPO DE UMA REALIDADE DISTANTE 62

4.1 O contato 63

4.2 Demanda 67

4.3 Diagnóstico e Anamnese 70

4.4 Proposta Pedagógica para a Educação Especial 73

4.5 Acessibilidade e Sala de Recursos Multifuncionais 77

4.6 Professor Mediador 79

5 CAPÍTULO - CONSIDERAÇÕES FINAIS 86

REFERÊNCIAS. 89

ANEXO I

APRESENTAÇÃO

Minha memória...

Outro dia, na mesa do almoço, um amigo contava detalhadamente lembranças de quando era muito pequeno. Fico encantado com a capacidade de memória de algumas pessoas. Eu sou o contrário, não me lembro de muitos acontecimentos, mas há lembranças que nos trazem uma carga emocional muito grande, e estas são imprescindíveis, permanecem vivas para sempre.

Essa pequena história que vos conto a seguir é uma delas.

O corredor era grande, largo, iluminado no meio e nas pontas, em alguns pequenos pedaços era escuro, ali mal batia a luz do sol, a não ser quando um aluno ou professor abria uma das suas centenas de portas – aí sim, o sol teimava em entrar, reinoso, ele tinha sua centelha de glória e podia exercer o seu papel de iluminar, mas no mesmo instante, quando a porta era fechada, sumia ligeiro.

No final do corredor havia uma escadaria enorme, destas típicas de um colégio fundado no final do século XIX, degraus finos, pareciam feitos sob medida para os pés dos pequenos alunos que por ali subiam todos os dias, inclusive eu.

A sala ficava no último andar, e – energia de criança - subíamos e descíamos na velocidade de um trem. Chegávamos ofegantes, em um êxtase que só o sorriso de uma criança revela – euforia. Pouco nos importávamos com o suor que por vezes escorria nos *pés dos cabelos* e pelas bochechas coradas, as quais não nos deixavam mentir sobre mais uma vez ter quebrado o combinado de não subir as escadas correndo. Sermões, broncas dos professores e dos padres que cuidavam da grande escola católica faziam-nos prometer que não correríamos mais. Jurávamos, mas era jura de mentira, entreolhávamos com riso nos olhos, olhar de quem caçoa do outro. Novamente escada à vista, e na primeira oportunidade alguém gritava: *“Quem chegar por último é mulher do padre!”*, armada a correria - afinal, os padres da nossa escola eram muito mal humorados e ninguém queria se sujeitar a ficar nesta enrascada “conjugal”, mesmo que fosse de brincadeira - os mais ligeiros saltavam e gritavam assim que chegavam ao térreo, os mais lentos logo tratavam de arrumar uma desculpa esfarrapada, diziam que o tênis não era

bom pra correr ou que quase haviam caído na escada – mas sempre pediam revanche.

Foi lá, neste mesmo lugar, que uma cena me chamou a atenção - tanta atenção, que hoje, com 29 anos, conto como se a tivesse presenciado ontem. Era uma menina que subia a escada, e, ao contrário de nós, tinha muita cautela, tateava os cantos e se apoiava na parede, pé por pé, sem pressa, sentindo cada degrau, parecia em uma brincadeira de contar. Cabelo trançado, usava tiara, camiseta branca, short grená, meias brancas e tênis preto – uniforme tradicional da escola.

Parei, também subi devagar, para falar a verdade, acho que foi uma das raras vezes que recordo ter subido aquela escada de modo tão vagaroso. A escadaria era longa, demoramos um pouco para chegar ao último andar. Fiquei espiando, curioso, por um instante até cheguei a invejá-la por ter tido ideia tão boa – demorar na escada para perder tempo de aula. Ao chegar à porta da sala de aula, notei que a menina colocou seu rosto muito próximo à placa que indicava *Sala Infantil III* – forçou os olhos, franziu a testa, quase como quem quer enxergar algo que está longe,parecia querer confirmar se entraria na sala correta – entrou.

Um dia, uma professora me contou que aquela aluna recém-chegada na escola tinha baixa-visão, sempre sentava com outro colega que lia e ditava as lições. Com dificuldades lia e escrevia, fazia enorme esforço para estudar sozinha e ia muito bem nas provas. Passei a admirá-la em segredo com a professora, a qual por vezes me reportava notícias dela.

Notei que ela gostava de cantar, um canto baixinho, quase um sussurro pelo corredor, parecia não querer incomodar. Era meiga, contida, que até encolhia os ombros quando a gente passava correndo ao seu lado, mas ela gostava da nossa bagunça, gargalhava sempre quando escutava alguém nos chamando a atenção. Vira e mexe eu a observava, ao meu modo, é claro, com olhar de criança que era, ficava encantado com a perseverança daqueles passos trêmulos, porém perseverantes, do sorriso no rosto e do carinho vívido com as amigas que brincavam junto dela.

Não me recordo de ter falado sobre a nova aluna com nenhum outro colega, muito menos de ter escutado comentários a respeito, talvez não tivesse chamado a atenção de outros como a mim aconteceu.

Sentimentos de curiosidade e timidez me tomavam ao mesmo tempo, na idade em que meninos são contra as meninas ou se aproximam o mínimo possível, eu jamais poderia me deixar ser visto fazendo tal coisa. Então, me resguardava.

O mês de maio já se aproximava e com ele o dia das mães. Como uma tradicional escola católica, este dia jamais passaria sem alguma comemoração ou uma lembrança para levar para casa. Todo ano acontecia assim, cada aluno ganhava uma rosa para presentear sua mãe.

Não me recordo o motivo, mas naquele dia fui o último a sair da sala de aula, corri na tentativa de alcançar e ultrapassar alguns retardatários na escada, mas em vão, pois sequer escutava o barulho dos que constantemente chegavam por último.

Desci, lá de cima via o 'quase' espiral que a escada formava e os adolescentes que acabavam de sair de suas salas, desviei-me de alguém que estava em minha frente. Opa! Era ela, a aluna nova. Foi quando fui tomado por um impulso enorme, tanto que me assustei, e agi sem saber ao certo por que, foi tudo muito rápido. Falei seu nome, ela respondeu, coloquei a rosa em sua mão e saí correndo, com toda a velocidade, como se ainda estivesse em meio à brincadeira da corrida, não olhei pra trás.

Demorei muito tempo para contar a alguém o que havia feito. A primeira pessoa que ficou sabendo do episódio depois deste longo tempo foi minha mãe, que com certeza pensou que eu estava apaixonado pela menina.

Hoje percebo que permanece forte uma curiosidade e olhar atento para pessoas com algum tipo de dificuldade ou deficiência, o que me leva a ler e a estudar todos os dias, e a escrever esta dissertação.

Talvez essa minha admiração pelos que carregam algum tipo de deficiência venha do fato de que, em nossa sociedade, ao contrário de serem incluídos, são estigmatizados, somadas às massacrantes barreiras sociais, interpessoais que enfrentam e ainda assim seguem cheios de coragem.

Este relato introduz o processo de construção dos estudos sobre deficiência que para mim teve início em 2006 quando, cursando a graduação em psicologia na PUC – Poços de Caldas/MG, fui selecionado para participar do Projeto Rondon Regional, na cidade de Manga, localizada ao Norte de Minas Gerais, divisa com o Estado da Bahia. Neste lugarejo, desenvolvemos Projetos e Ações Sociais, as quais envolviam desde recreação infantil até intervenções nas áreas de saúde e educação

municipal, trabalhos estes sempre envolvendo população carente, grupos de risco e ribeirinhos do Rio São Francisco.

Tornei-me voluntário do Projeto de Extensão chamado *Era Uma Vez noHospital*. Neste projeto trabalhamos como contadores de histórias na ala pediátrica da Santa Casa de Misericórdia de Poços de Caldas, com o objetivo a humanizar o atendimento hospitalar por meio de contos, lendas e cantigas de roda. O nosso público variava entre crianças e adolescentes.

A participação como voluntário no projeto de contação de histórias durou apenas seis meses, pois no primeiro semestre do ano de 2007 tornei-me monitor geral, passando a ser funcionário do setor de Projeto de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Campus Poços de Caldas. Como monitor geral, fiquei no Projeto até o final do ano de 2009.

Durante este período, retornei ao Projeto Rondon por mais duas vezes, sendo a primeira viagem para a cidade de Rio Piracicaba, localizada no Vale do Rio Doce em Minas Gerais.

Nesta primeira oportunidade, juntamente com uma equipe multiprofissional, trabalhamos em intervenções culturais, criação de projetos de prevenção em saúde básica, projetos de sustentabilidade, geração de renda e resgates culturais Quilombolas. Deste modo, pude realizar atividades dentro da área da psicologia como palestras informativas com temáticas variadas sobre educação inclusiva, saúde, família, dentre outras.

Na segunda oportunidade, participei do Projeto Rondon Nacional, o qual tem parceria com o Ministério da Defesa, na cidade de Rio Maria, localizada no Estado do Pará, quando pude ampliar as ações na área social. Sendo o único integrante do curso de psicologia na equipe multiprofissional, desenvolvi intervenções junto às comunidades ribeirinhas, levando em conta suas particularidades e problemas sociais. Realizei palestras e projetos informativos sobre exploração sexual infantil, mão de obra infantil, inclusão de crianças e jovens na educação municipal, como também ações na área da saúde.

Desta forma, minha graduação e participação em projetos de extensão foram permeadas por ações e intervenções, as quais tinham como intuito os cuidados e a inclusão dos sujeitos sociais, fossem na área educacional e/ou da saúde.

Em maio de 2011 iniciei o trabalho de psicologia na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Na instituição realizei inúmeras atividades como o acompanhamento de alunos e familiares quanto a deficiências múltiplas e suas consequências. Promovia reunião de pais e familiares, sempre buscando ter uma visão politizada sobre direitos humanos. Fui o responsável pelo acompanhamento psicológico de alunos que fazem parte do Programa Trabalho, Emprego e Renda (Inclusão no Mercado de Trabalho). Criei o Projeto Cine APAE, tendo como principal objetivo atingir diferentes grupos sociais em relação à temática das diferenças múltiplas e psicopatologias, a partir do cinema.

Neste mesmo período, em 2011, iniciei um curso de Pós-Graduação em Neuropsicologia no Centro de Estudos do CEPSIC – HCFM-USP na cidade de São Paulo, tendo concluído ao final do ano seguinte.

Atualmente (início em 2014), curso o Mestrado em Políticas, História e Cultura em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, e trabalho como Professor de Educação Especial no Centro Educacional Anísio Teixeira – CEAT, onde atuo diretamente com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, síndromes, deficiências físicas e/ou múltiplas.

Desta forma, é através desta dissertação de mestrado, utilizada como instrumento de pesquisa, que venho fazer novas indagações no campo da educação especial – tão presente em minha vida desde as escadas da grande escola católica, onde comecei minha vida escolar.

INTRODUÇÃO

Cursando o mestrado, ingressei-me no grupo de pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas - EIPP quando tive oportunidade de conhecer as estratégias de atendimento a crianças de 0 a 6 anos no Estado do Rio de Janeiro. Esta pesquisa, coordenada pela Professora Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes - orientadora dessa dissertação - buscava investigar as políticas de educação infantil nos programas Proinfância.

Tendo como foco os alunos com deficiência, busquei uma aproximação com esse campo de estudo a partir das seguintes questões: *sendo o programa Proinfância a porta de entrada para as crianças na pré-escola e na educação infantil*, *quem são os profissionais mediadores que atuam diretamente com as crianças com algum tipo de deficiência ou síndrome nas classes regulares do Proinfância? Qual sua formação profissional? Estariam eles preparados para exercer tais funções? Como se capacitam?*

Para tanto, surge esta dissertação, com o título **A mediação na Educação Infantil: o caso das unidades do Proinfância no Rio de Janeiro.**

No decorrer desta pesquisa, o capítulo 1, denominado *Educação: seus muitos caminhos,* apresenta um recorte histórico sobre a educação infantil (creche e pré-escola) no Brasil. Com um pano de fundo econômico e social, aqui foram ressaltadas as influências europeias e norte-americanas na formação das primeiras instituições educacionais brasileiras, destinadas às crianças, trazendo em seu escopo a criação de leis, diretrizes e metas governamentais, vistas como fomento para o desenvolvimento da educação infantil. Para tanto, foi traçada uma linha do tempo, de modo transversal, visando contemplar assuntos como o surgimento da escola, das instituições de educação infantil e do pensamento (teorias e métodos) escolar no Brasil. Este capítulo apresenta um subitem, intitulado *Educação Especial: entre a exclusão e a inclusão* – onde se lança luz inicialmente ao tardio atendimento de pessoas com deficiências e síndromes no Brasil, até o desenvolvimento das políticas educacionais atuais.

No segundo capítulo - *Reconhecendo as diferenças* – levanto questões sobre os fundamentos da defectologia, como também trago discussões acerca do comportamento e desenvolvimento infantil em seu meio cultural. Desta forma, levanto aspectos sobre o corpo humano e suas nuances temporais e em seguida

aponto as relações entre psicologia e instrumentos psicométricos, lançando luz sobre as contribuições de Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural para o estudo do desenvolvimento infantil. No subitem, *Vygotsky: alguns aportes sobre a defectologia*, como base teórica desta dissertação, foram apontadas contribuições deste autor sobre a defectologia e o desenvolvimento infantil, a fim de estudar a situação das crianças marginalizadas durante o processo de escolarização.

No terceiro capítulo, intitulado *Mediador, uma profissão em construção?,* teço conceitos como o surgimento deste profissional que trabalha com crianças com deficiência nas escolas regulares, leis e diretrizes que embasam suas práticas no cotidiano como também a escassez de fomentos para sua formação profissional. Este capítulo conta com dois subitens, sendo o primeiro, *Proinfância: uma opção metodológica* - onde abordo aspectos metodológicos que embasam e dão fidedignidade às pesquisas de campo realizadas e exponho a escolha do campo de pesquisa; no segundo subitem, *O Proinfância como campo de estudo sobre a Mediação: o contexto da pesquisa* - aponto as características do Programa Proinfância e os comparo com os atuais dados da educação especial, ressaltando a importância desta pesquisa.

No quarto capítulo, *Proinfância e Educação Especial: análise do campo de uma realidade distante* – revelo os dados coletados na pesquisa de campo e faço um diálogo com entre eles e as políticas educacionais que legitimam os achados desta pesquisa.

No quinto e último capítulo, *Considerações Finais*, aponto aspectos importantes desta pesquisa, como também me inclino a colocar os dados encontrados no decorrer do campo como umacontribuição para o desenvolvimento e melhoria da Educação Especial nas Unidades do Proinfância.

1 CAPÍTULO - Educação: seus muitos caminhos.

"Uma instituição não tem cara e não tem alma.
Tem história, mas não tem histórias.
Cara e histórias têm as pessoas que trabalham na instituição,
Que são também as que lhe fornecem a alma."
(Luis Fernando Veríssimo, 1995)

O presente capítulo tem como objetivo resgatar as mudanças no sistema educacional ocorridas durante os últimos anos, no sentido de compreender como as crianças com necessidades especiais são vistas e reconhecidas em suas singularidades. Para isso, no primeiro item, foi necessário traçar uma linha do tempo, de modo horizontal, contemplando assuntos como o surgimento da escola, das instituições de educação infantil e do pensamento (teorias e métodos) escolar brasileiro.

Já no segundo item, intitulado *Educação Especial: entre a exclusão e a inclusão,* lança-se luz inicialmente ao tardio atendimento de pessoas com deficiências e síndromes no Brasil, incluindo o desenvolvimento das políticas públicas educacionais atuais e algumas particularidades sobre esta área ainda em constante transformação.

Para tanto, farei uso das ideias formuladas por Leite (2007) sobre a história das crianças pequenas, bem como de Saviani (2003), Bock (2003) e Nunes, Corsino e Didonet (2011), que nos ajudam a compreender, nas diferentes concepções educacionais vigentes em cada época e lugar, quem são os marginalizados.

1.1 As crianças nas instituições escolares: um pouco de história

Neste item, iremos nos ater aos anos iniciais da escolarização, visto que eles representam o foco desta pesquisa, como também são os principais desafios dentre as políticas de educação, devido ao número de repetência, fluxo escolar, evasão, dentre outros problemas.

De antemão, cabe salientar que a criança não é somente a justaposição "mente-corpo"; quando se fala de criança, fala-se de um sujeito singular e indissociável de seu meio. A criança participa, interage, se relaciona e faz trocas com os outros sujeitos e objetos que estão ao seu redor.

De acordo com Leite Filho (2011), o adulto já se preocupava com as crianças desde a Antiguidade. Porém, durante longo tempo na história da humanidade, período que vai da Antiguidade até o século XVIII, foram as famílias as únicas responsáveis pela educação das crianças de pouca idade.

Em sua maioria, os cuidados dispensados com as crianças durante séculos, foram cuidados assistencialistas, com o intuito de sanar e cuidar apenas de seu bem estar físico – higiene, alimentação e saúde – não implicando a busca pelo seu desenvolvimento mental, o que colocava a criança no lugar de mera coadjuvante em sua sociedade. É importante anotar que, entre os conceitos de cuidados com a saúde e educação da criança, existe uma lacuna histórica que os separam.

De acordo com Aranha (2006), o pensador Comenius (1592-1670) defendia que a formação do homem se faz mais facilmente na primeira infância e só pode ser feita nela. No século XVIII, aparecem na Europa as primeiras experiências de que se tem notícia do atendimento infantil, mais especificamente em 1770, na Holanda, onde surgem as chamadas “Spielsschule” (Escola de Jogos) e na França, em 1844, quando surgem as creches, as quais tinham por fim receber, todos os dias úteis, crianças de até dois anos de idade, filhas de mães pobres e trabalhadoras.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que, no Brasil, o início do atendimento às crianças é datado tardiamente, apenas no século XIX, com fortes influências da Europa Ocidental. O modelo importado dos europeus foi a creche, também pensada para os filhos de mães trabalhadoras, crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas – com caráter assistencialista, onde se ensinava unicamente como cuidar de necessidades físicas, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais e orientação familiar.

Estes mesmos autores resgatam dados a respeito das primeiras instituições destinadas à primeira infância no Brasil, os jardins de infância, que datam de 1875, 1894 e 1909, na cidade do Rio de Janeiro e na cidade de São Paulo, em 1896. Como fomento para a nova demanda, foi criado um curso para a formação de professoras de jardim de infância. A criação do Jardim de Infância, desde o seu início, teve características segregacionistas, espaços instalados apenas nas partes centrais das cidades, tendo como público-alvo a criança branca e rica - embora nos

registros escolares sejam encontradas crianças pardas e pobres - e suas práticas educacionais eram desenvolvidas através de atividades lúdicas[1].

Lopes e Vasconcellos (2006) apontam que além da família a instituição escolar também começa a se responsabilizar pela infância recém-inventada. A educação empírica e diária passa a ser substituída por conteúdos que prepararão as crianças para a vida adulta.

Ainda de acordo com Lopes e Vasconcellos (2006),

> A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (LOPES e VASCONCELLOS, 2006. p. 114).

Cabe ressaltar que a história dos cuidados dispensados às crianças tiveram lados opostos e antagônicos; eles eram medidos e realizados de acordo com a classe social a que a criança pertencesse. A concepção de criança, até então separada por uma linha econômica, cristalizou conceitos e se tornou modelo, cunhando os termos – criança e menor. A definição entre estes dois termos assim se dava:

> A “criança” era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem estar, desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se o “menor”. (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011. p. 18).

Sobre as questões de classes sociais, Badinter (1985) destaca que a criança pobre, nos fins do século XVIII, passa a adquirir um valor mercantil para o Estado. Neste sentido, Chamousset, citado por Badinter (1985), complementa que, por condições precárias de saúde, as crianças morriam como “moscas”, sem nenhum lucro para o Estado, ou seja, as crianças morrem antes de chegar a uma idade em que se poderia extrair delas alguma utilidade, pois nelas não se viam o fardo que representavam em curto prazo e sim a força de produção que encarnariam em longo

[1] Freud (1968) define atividades lúdicas como sendo brincadeiras, jogos e histórias. Constituindo um cenário imaginário em que criam e representam diferentes personagens.

prazo, transformando-se assim em um investimento lucrativo para o Estado. Deste modo, o desenvolvimento e a preocupação sobre a criança estão vinculados à formação de mão-de-obra para a sociedade.

Além do olhar excludente sobre a criança e principalmente sobre a criança pobre, Anísio Teixeira (2007. p. 66) aponta outro dilema vivido no início da educação infantil no Brasil e ressalta a dicotomia existente entre a visão científica e a educacional a respeito da formação da criança. De um lado a grave intimidação da ciência ao demonstrar que a criança pré-escolarrepresentaria o período mais significativo para a formação definitiva de seus hábitos e ajustamento social e mental. E, de outro lado, a angustiante e inexplicável precariedade das instituições e de recursos para prover assistência a esse período do desenvolvimento humano.

Frente a esta dicotomia explanada por Anísio Teixeira, se faz necessário traçar uma breve linha do tempo, a fim de relatar o conturbado início das instalações de educação de crianças pequenas no Brasil.

Leite Filho (2011) situa como marcos iniciais frente às propostas pré-escolares no Brasil a criação do Instituto da Proteção e Assistência à Infância e a inauguração da primeira creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, destinada aos filhos dos operários. Ambas as instituições foram inauguradas no final de 1880, na cidade do Rio de Janeiro.

Ao Instituto da Proteção e Assistência à Infância foram determinadas prioridades quanto ao atendimento: atender aos menores de oito anos de idade; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regular os serviços das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Comungando dos mesmos princípios do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, surge em 1919 o Departamento da Criança no Brasil. Este tinha o objetivo de moldar e propagar os cuidados de saúde e educação da criança brasileira, através de congressos, leis e iniciativas que priorizassem o desenvolvimento infantil. (NUNES, CORSINO e DIDONET. 2011).

Desde então, estudiosos brasileiros, sob forte influência de educadores e filósofos estrangeiros, debruçaram-se sobre a causa das crianças e da educação infantil, o que deu origem a inúmeros congressos e eventos que tinham como foco

principal o desenvolvimento infantil visando à sua saúde e principalmente sua educação.

A pesquisa de Nunes, Corsino e Didonet (2011) sobre Educação Infantil no Brasil traça uma visão histórica, revelando-nos que desde a criação do já citado Departamento da Criança no Brasil, de 1919 até a década de 1980, pode-se notar uma intensa movimentação governamental para a criação de Ministérios, Leis e Diretrizes que visavam aos cuidados assistenciais e educacionais destinados à criança, principalmente nos primeiros anos da infância. Marcada por fracassos, investimentos de baixo custo e falta de preparo técnico, a ampliação e qualidade da educação de crianças pequenas ainda era vista como um enorme problema a ser resolvido.

Em meio a transições e oscilações das instalações institucionais vividas pelas escolas, é somente após os vinte anos de ditadura no Brasil que se podem notar reflexos da efetiva união entre os Ministérios da Saúde, Educação, Assistência Social e órgãos privados em prol da criança, com a criação da Comissão Nacional Criança e Constituinte. Entre as décadas de 1970 e 1990 é que as preocupações de cunho administrativo e político se voltam para a educação pré-escolar.

Assim, em 1981 foi criado o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que expande o atendimento para todo o país; a Constituição Federal de 1988 – “Constituição Cidadã”, vem colocar a criança como prioridade, independentemente de quaisquer circunstâncias; em 1990 é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, um Estatuto específico que garante os direitos da criança e do adolescente, tendo em seu Art. 1º a disposição sobre a “proteção integral à criança e ao adolescente”, e em seu Art. 3º o fato de que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”; a Lei de Diretrizes Base - LDB de 1996, assume o direito do atendimento na educação a crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos. Faz-se necessário salientar que a LDB versa sobre a necessidade de profissionalização (formação) do professor dedicado a trabalhar em todas as etapas da educação, a começar da educação infantil.

Deste modo, Nascimento, Brancher e Oliveira (S/D) expõem que, com a garantia por lei da integridade física e mental da criança, a noção de desenvolvimento humano se modifica, sendo a criança considerada um ser em crescimento, fato este que auxilia na explicação da atenção social disponibilizada às crianças.

Diante o olhar do cuidado e atenção à criança, e com o intuito de sanar os problemas e defasagens que a escola contemporânea enfrenta, diversos Planos Nacionais de Educação foram e são formulados. No âmbito mais recente, temos o Plano Nacional da Educação – PNE / 2014-2024 - projeto de lei n. 13.005, de junho de 2014. Este plano traz em seu corpo textual 20 metas, as quais são prioridades educacionais para o governo durante os próximos dez anos.

Para tanto, destaco aqui a *Meta 4*, que rege: *universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.* O subcapítulo a seguir propõe uma discussão a respeito da Meta 4.

É importante salientar que no processo histórico das instalações de instituições de educação infantil e criações de ações públicas (leis, diretrizes e departamentos) para os cuidados, defesa e acolhimento das crianças em idade escolar, temos as teorias educacionais que tem como objetivo embasar as ações entre ensino e aprendizagem, na relação professor e criança. Para tanto, torna-se importante aqui expor e salientar algumas teorias educacionais vigentes no sistema educacional brasileiro durante o decorrer dos anos, pois, deste modo, realçam-se também a visão e o entendimento que a escola tinha e tem sobre a criança.

Foucault (1996) traz alguns questionamentos no que se refere ao seu sistema de ensino, relacionando-o a uma ritualização da palavra, qualificação de papeis dos sujeitos, constituição de um grupo doutrinário e a apropriação de um discurso com seus poderes e saberes, utilizados com o intuito de disciplinar o sujeito.

Dessa forma, diante dos apontamentos feitos por Foucault, cabe destacar o sentido etimológico da palavra disciplina, que, segundo Leite (2007), possui dois significados na língua portuguesa: disciplina enquanto saber, as matérias ensinadas

como, por exemplo, física, química, entre outras; e disciplina enquanto poder, referindo-se ao controle exercido sobre o outro.

Leite (2007), ao falar de educação, percebe a inter-relação entre esses dois campos, o saber e o poder. Ou seja: a educação é atravessada pela ritualização da palavra e pelo sistema de ensino que se constitui em um sistema de poder e saber. E, a partir do momento em que uma pessoa detém o saber, automaticamente irá adquirir o poder sobre aquele que não sabe.

A primeira proposta pedagógica de educação no Brasil remonta à Escola Tradicional que via na criança o lado bom e o lado mal, e o processo educacional deveria fazer com que o lado mal fosse reprimido. Para isso usavam-se muitos métodos de coerção e controle. O professor, dentro desta visão de ensino, é percebido como aquele que detém o conhecimento, e o aluno como aquele que não sabe, cabendo-lhe absorver o conhecimento que é transmitido pelo professor.

Portanto, o marginalizado é o ignorante e o foco do processo de aprendizagem concentra-se no professor; e como ressalta Aranha (2006, p. 114):

> A educação se esforçava por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras de conduta. E para melhor submetê-la aos rigores da hierarquia e da aprendizagem e da obediência, intensificou-se o uso de castigos corporais.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, há uma maior produção de conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento. Com a observação de críticas à escola tradicional, surge o movimento escola novista, quando a criança passa a ser vista como é, não devendo ser desviada de seu desenvolvimento normal, e o professor servindo como orientador.

Desse modo, a Escola Nova busca aportes na psicologia para conhecer como se processa o desenvolvimento normal, o que em certa medida acaba naturalizando e culpabilizando o indivíduo diante de seu fracasso escolar. Dentro dessa perspectiva, o foco se encontra no aluno e o marginalizado é o “anormal”, que ironicamente é visto somente como diferente, já que existe a descoberta de que cada um é diferente do outro.

Cabe ressaltar que o sentido de ser diferente ou anormal, frente ao pensamento da Escola Nova, ficou de tal maneira enraizada na sociedade civil e escolar, que até os dias de hoje percebemos seus reflexos; a falta de acessibilidade urbana e as dificuldades que as instituições escolares enfrentam para incluir um

aluno com dificuldades de aprendizagem, deficiência ou síndrome são exemplos da permanência deste pensamento.

Diante das críticas e dos resultados não tão animadores, aliados ao processo de industrialização, vem à tona uma nova forma de se pensar a aprendizagem que lança o foco no método e na técnica. Caberia então ao professor proceder conforme a técnica, e ao aluno aprender o conteúdo. Como a técnica é a mesma, todos os alunos devem aprender igualmente. O marginalizado é aquele que não aprende o conteúdo, que foge à regra, e o foco, como já foi dito, é o método de ensino. Neste momento, percebe-se o início de uma padronização, onde todos devem ser iguais.

No caso da educação concebida a partir das teorias crítico-reprodutivistas, vigentes no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, há um olhar sobre o contexto social do indivíduo, mas não há uma proposta de superação das relações sociais conflituosas, acabando por reproduzi-las (SAVIANI, 2003). O marginalizado é aquele que não se adapta ao aparato simbólico, ou seja, os oriundos da classe trabalhadora.

Ao final do século XX, os estudos de fundamentação sócio-histórica ganham relevância na universidade e, por consequência, nos cursos de formação de professores cresce a visão de umaperspectiva do aluno não descolado do seu meio social, de sua história, de seu aparato biológico e psíquico. Além disso, adverte-se que a relação entre professor e aluno deve ser construída de forma mais horizontal, onde o professor também aprende ao ensinar.

Propõe-se, então, uma educação fundada em uma concepção que se contrapõe à ideia de um aluno ideal, além de firmar a importância de discurso da classe dominante que naturaliza as relações sociais. Levanta-se a necessidade de uma educação efetiva para todos, conforme suas necessidades e capacidades, a fim de que todos possam contribuir para uma relação social mais clara e justa em nosso país.

Contudo, ainda não é o que vemos quanto à educação contemporânea. Analisando-se o percurso da escola tradicional, passando pelo período pós-guerra, a escola tecnicista e escola nova, até os dias de hoje, nota-se que as instituições escolares passam por uma série de mudanças culturais e organizacionais. Mas, ainda hoje, a escola se mostra seletiva, mantenedora de um currículo que não

atende a todos os alunos, excluindo e marginalizando aqueles que de algum modo não conseguem aprender.

Em contraponto, mesmo diante de uma série de problemas e mudanças estruturais por que as instituições escolares e suas teorias passam, autores como Lopes e Vasconcellos (2006), Lopes e Faria (2012), Lima (2012) e Costa (2012) apontam o espaço escolar como sendo um dos principais locais de formação, vivência e construção da infância. Deste modo, o acesso da criança ao espaço escolar é, antes de tudo, a garantia do desenvolvimento de sua subjetividade, enquanto sujeito pertencente a um determinado grupo social.

Deste modo, ressaltando a fala de Lopes e Vasconcellos (2006) e Lopes e Faria (2012) sobre territorialidade, a escola é o espaço que vem garantir o conceito de infância, o seu acolhimento social e educacional, como também a construção do sujeito coletivo e pertencente a uma determinada cultura.

Cabe salientar que, segundo Lopes e Vasconcellos (2006), as espacialidades privadas e públicas e a criação de instituições que passam a trabalhar com a infância têm dois sentidos. Em primeiro plano, a criança deixa o ambiente adulto e passa a ser confinada em espaços escolares, o que a limita; por outro lado, há o acolhimento e proteção, que por vezes é confundido com controle.

Lopes e Vasconcellos (2006) apontam que a criação de espaços destinados a um determinado grupo social nos aproxima da dimensão de território, pois possibilita a construção de identidades culturais. Desta maneira, os sujeitos que ali se encontram, incorporam e vivem de acordo com as redes de significado nelas construídas, pertencentes a um grupo social que se diferencia a partir de suas extensões, regras e fronteiras delimitadas, estariam “territorializados”.

Neste sentido, o significado de “territorializado” se torna sinônimo de acolhimento para esta criança, que agora compartilha e divide atividades, problemas e vivências com seus pares, em um mesmo lugar. Estes mesmos autores tecem a ideia de que as escolhas das crianças são relativas, considerando o seu meio social; assim seus parâmetros sociais traçam e definem as condições de infância vivida pelas mesmas.

Diante estas questões, Lopes e Faria argumentam (2012. p.8):

> As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções

> reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo.

Nota-se que em busca de suprir essa lacuna histórica da exclusão e acolhimento, a educação no Brasil faz um movimento rumo a uma educação mais inclusiva, ou seja, uma educação que acolha todo tipo de aluno, garantindo e afirmando seu espaço. Diante deste quadro, Kupfer (2001) aponta para o fato de que a educação inclusiva embasa-se no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos socialmente em circulação, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que neste sentido os discursos a respeito da instituição escolar são particularmente poderosos.

Ainda de acordo com esta autora,

> a inclusão precisa ser feita de modo a preservar um princípio ético do qual andamos meio esquecidos, que é o direito de à vida, a qual produz ainda efeitos terapêuticos para a criança cuja subjetivação encontra obstáculos que um velho pátio de escola ainda pode ajudar a transpor (KUPFER. 2001).

Frente a estas questões escolares, citadas anteriormente, no tocante ao histórico da exclusão e da segregação de crianças, seja por sua classe econômica, dificuldade de aprendizagem ou condição física, poderíamos dizer que nossas escolas estariam se inclinando para uma educação menos excludente? As escolas estariam preparadas para acolher os que sempre foram marginalizados? Como se delineiam os atuais quadros da educação especial e da educação inclusiva no Brasil?

O subcapítulo a seguir, além do seu aporte histórico, é o movimento de responder a estas perguntas, como também apontar novas questões surgidas durante o processo de inclusão dos alunos com deficiências, síndromes e dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares.

1.2 A Educação Especial: entre a exclusão e a inclusão

A educação de crianças com necessidades especiais desde o século XVI foi tida como um sistema precário e incapaz de solucionar os casos atendidos, ainda se contando com a internação em instituições manicomiais e asilares como a principal resposta da sociedade, o isolamento e a segregação, apontados como meio protetivo para os “anormais” (MENDES, 2006).

Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005) destacam os hospitais filantrópicos como as primeiras instituições de apoio a crianças abandonadas ou com má formações. De acordo com Foucault (1981), os hospitais, antes do século XVIII, eram vistos como uma instituição de assistência aos pobres e também um local de separação e exclusão de pessoas portadoras de doença; assim, os hospitais deveriam recolhê-los da sociedade para proteger os outros do perigo que encarnavam.

Bruscato (2004) acrescenta que este fato deu-se por conta de que os hospitais eram erigidos em sua maioria nas vizinhanças de mosteiros e coordenados por membros da igreja, em uma junção de religião e medicina. Como exemplo disso, temos a Roda dos Expostos (cilindro giratório de madeira fixado em um buraco nos muros dos hospitais e mosteiros), local onde as crianças e pessoas doentes eram abandonadas e recolhidas por freiras e monges que moravam nos hospitais.

O processo de defesa de classes sociais desfavorecidas, aquelas que têm em seu histórico marcas de opressão, segregação e exclusão, origina-se no Brasil no final do século XIX, passando a configurar um campo de conhecimento com diferentes ações político-institucionais. Entretanto, ainda no século XXI, é recorrente a escolarização marcada pela exclusão de gênero, de raça, de origem econômica, biológica, dentre outras categorias.

O atendimento às pessoas com necessidades especiais no Brasil teve seu início na época do Império, quando duas grandes instituições foram criadas. Em 1854, surge o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente o Instituto Benjamin Constant – IBC, e posteriormente o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, hoje mais conhecido como INES – Instituto Nacional da Educação de Surdos, ambos no Rio de Janeiro – RJ.

Diante do movimento brasileiro de instalações de institutos destinados às crianças deficientes, Campos (2012) aponta que a psicóloga russa, Helena Antipoff[2] - que mais tarde se tornaria um dos nomes mais importantes na educação inclusiva - veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos - Mário Casasanta[3].

[2] Helena Wladimirna Antipoff, psicóloga e educadora Russa, pioneira em educação especial no Brasil. Foi também uma das fundadoras da Sociedade Pestalozzi. (Campos, 2012).

[3]A Reforma foi uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorrida no Brasil. (Campos, 2012).

No ano de 1932, Helena Antipoff e um grupo de religiosos, médicos psiquiatras, educadores e intelectuais criaram a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, a qual tinha como objetivo “proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental” (CAMPOS, 2012).

Outro grande movimento institucional para a educação de pessoas com necessidades especiais ganha força nesta época, surgindo em 1954, na cidade do Rio de Janeiro – RJ, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

A educação especial no Brasil teve um duplo papel social, por um lado algumas instituições carregavam históricos de maus tratos e segregação social e, por outro lado, apresentavam modelos e práticas educativas advindos de pesquisas e modelos internacionais.

Mendes (2006) destaca que a educação especial foi aos poucos construída como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram às bases para uma proposta de unificação entre escolas especiais e escolas regulares.

Diniz e Vasconcelos (2004) ressaltam que o movimento de se considerarem crianças e adolescentes como seres de direitos foi alavancado, e alguns marcos importantes como as atividades do Fundo das Nações Unidas – UNICEF - em defesa da criança em 1947, a Declaração dos Direitos das Crianças em 1959, o ano Internacional da Criança em 1979 e a Convenção dos Direitos das Crianças em 1989 demarcaram de forma definitiva esse novo olhar para a educação dos até então excluídos.

De acordo com Magalhães (2011), na década de 70 surge na Europa o movimento de Integração – acreditava-se que a pessoa com deficiência deveria ter condições semelhantes às oferecidas na sociedade em que ele vive - que tinha por objetivo, colocar crianças com dificuldades de aprendizagem, deficiência e síndromes, em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.

A visão de integração tinha como pressuposto uma tentativa de normalização dos sujeitos escolarizados, não visando a uma mudança estrutural na educação, nos

seus valores e posturas, como também não eram ressaltados os valores singulares de cada aluno integrado.

Nunes e Kramer (2013) apontam que, no Brasil, em 1986, a fim de elaborar uma proposta para a área da criança, foi criado a Comissão Nacional da Criança e Constituinte, uma junção entre os Ministérios da Saúde e Educação, junto à Previdência e Assistência Social, da Justiça, do Trabalho e do Planejamento.

No ano de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, foi criada uma das mais influentes declarações na área de necessidades educativas especiais. Esta Declaração teve como objetivo traçar Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.

Em conjunto com a Declaração de 1994, surge a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, a qual aponta como principio fundamental o acolhimento de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, linguísticas, intelectuais, emocionais, sociais, em espaço escolar. Assim, crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem na rua e as que trabalham, crianças advindas de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizadas deveriam ser acolhidas (BRASIL, 2006. p. 96).

A já citada Declaração de Salamanca reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e renovou a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (Jomtien – Tailândia), de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

Outros documentos que fomentam a educação especial e inclusão de crianças especiais na educação formal foram lançados pelo MEC e pela Secretaria Nacional de Educação Especial, tais como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2000), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL e SEEC, 2007) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Nota-se que frente às leis e diretrizes criadas, visando a uma educação mais igualitária, cresce o movimento da Educação Inclusiva no Brasil na década de 90,

que segue na contramão do movimento de integração. Com um olhar positivo sobre o sujeito, mesmo diante suas dificuldades, passou-se a crer que a educação poderia diferenciar e influenciar no desenvolvimento da pessoa. Desatando a crença de sujeito limitado, passa-se a acreditar que uma pessoa tem inúmeras possibilidades e a educação exerce um papel crucial para que essas habilidades sejam concretizadas.

Silva e Abreu (2008) apontam que estas reformas e planejamentos educacionais no Brasil iniciam-se com interferências e indicações oriundas de agências multilaterais internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM). Outro organismo que teve influência na reforma educacional foi a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal). Esta última, bem como as demais agências anteriormente citadas, afirmam uma necessidade de adequação escolar ao processo de reestruturação produtiva. O Estado brasileiro se esforçou mais claramente para atender às metas estabelecidas por esses organismos, a partir do Programa de Qualidade e Produtividade (PBQP).

O que se vê no Brasil após tais anuências de indicadores oriundos destas agências internacionais é a incorporação de um sistema produtivo de educação no país. Entende-se que houve a aceitação de propostas mercadológicas na educação cuja finalidade seria então voltar-se para o “aprender a fazer”, ou seja, preparar mão de obra para o mercado de trabalho, segundo relatório Delors da UNESCO.

De acordo com Patto (2005, p. 9), na medida em que essa nova ordem se esclarece, a escola passa a ser lugar propício para a desigualdade social, produzida pelo capitalismo, e o objetivo primeiro da escola, ou seja, a igualdade nas relações, acaba sendo substituído pelo foco nas diferenças individuais de capacidade.

E, mesmo dividindo opiniões e gerando discussões no campo da educação, estas ações ganharam amplitude internacional. A criança especial ganha o direito de estudar em qualquer escola, principalmente nas escolas públicas, e o que antes era feito somente pelas escolas especiais, agora é obrigação e dever do Estado. Estes embasamentos políticos criam um argumento incontestável de que todas as crianças especiais têm o direito de participar dos mais diversos programas educacionais que são oferecidos às demais crianças.

Com intuito de divulgar amplamente os direitos e benefícios de pessoas com deficiência e conscientizar sociedade e instituições, o Governo Federal cria em 2013

o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. A cartilha que contém este plano contempla e ressalta o planejamento do Governo brasileiro com as prerrogativas e convenções da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, ratificada em nosso país com equivalência de emenda constitucional. (Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência: SDH-PR/SNPD, pag. 07, 2013).

Sobre a criação de instrumentos para garantir o êxito da educação no Brasil, torna-se necessário citar novamente, agora de maneira mais aprofundada, o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 – 2024/ lei número 13.005, de 25 de junho de 2014, cujas principais diretrizes são: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar;**III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação;**X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.**

Com o total de 20 metas a serem atingidas até o ano de 2024, ressaltarei neste momento a Meta 4 – que versa sobre os direitos e o acesso à educação e tem como objetivo universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Seguem abaixo as estratégias da Meta 4, acompanhada de observações e apontamentos realizados após análise e leitura:

> 4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no11.494, de 20 de junho de 2007;

Neste item, nota-se que a educação básica regular ainda não dispõe de instrumentos e mecanismos para o atendimento especializado de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, as quais já se encontram matriculadas no ensino regular. Por isso, estas crianças são encaminhadas para serem atendidas em contra turno nas escolas especiais, segundo a Lei n° 11.494, em seu Artigo 9° - § 2º: *serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.*

> 4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

Neste item pode-se apontar a divergência da própria Meta 4, em relação à faixa etária atendida (4 a 17 anos de idade). Em pesquisa no site do MEC, ainda hoje não se encontram dados referentes à quantidade de crianças de 0 a 3 anos já atendidas.

> 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

Até a atualidade, o único meio de formação continuada, oferecido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) é a modalidade a distância, com um curso aligeirado e superficial, o qual tem como intuito suprir uma demanda urgente na educação contemporânea.

> 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos

> (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

Leva-se em consideração que, de acordo com o próprio MEC, para ser implantada a Sala de Recursos Multifuncionais as escolas devem ter a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), os quais são formados nos já referidos cursos a distância..

> 4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
>
> 4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

Quando se fala em acessibilidade, uma das poucas escolas construída e planejada para também acolher crianças com deficiência são as escolas do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância.

> 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;
>
> 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
>
> 4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

> beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
>
> 4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
>
> 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
>
> 4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

Em análise na plataforma de Educação a Distância – Cead/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, a qual tem como objetivo capacitar Formadores que capacitam Professores do Pró Jovem Urbano, no ano de 2014 e 2015, não se encontra aula específica que trate de Educação Especial.

> 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
>
> 4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Segundo o próprio site do MEC, “não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação. Tal descompasso é sintoma do descaso histórico

em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação".

http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva

> 4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;
>
> 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
>
> 4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
>
> 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
>
> 4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. BRASÍLIA,**2014).**

Em síntese, nos 19 itens de estratégias encontrados na Meta 4, podemos notar que em sua grande maioria existem prioridades como o acesso, a garantia e a permanência dos sujeitos advindos da educação especial para a educação regular. Ações junto às famílias envolvidas no processo de inclusão também são notáveis, estas podendo contar com prioridades diante o processo educacional (matrícula, apoio e instrução profissional).

Para receber o público oriundo da Educação Especial, as escolas regulares devem receber salas de recursos, profissionais e auxiliares capacitados, tecnologia assistiva e adaptações arquitetônicas. Como fomento e apoio para o bom

funcionamento de tais ações inclusivas, as escolas devem firmar parcerias com institutos, centros de pesquisas e universidades.

Outro item de destaque é a abrangência das faixas etárias para o atendimento especializado que vai desde a primeira infância – 0 a 3 anos – até a idade adulta, quando o atendimento educacional deve ser realizado através do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Cabe ressaltar que de todos os itens, apenas um deles - o 4.16 – contempla o incentivo ao tema em grades curriculares de universidades e cursos de pós-graduação, visando à capacitação profissional.

Observando os diferentes períodos de criação de leis e diretrizes criadas em prol da criança, podemos notar que a história do movimento social pelos direitos das crianças e dos deficientes no Brasil é recente. Nos últimos dois séculos, entretanto, estas políticas públicas tiveram a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, passando a ter um papel relevante na inclusão de crianças no sistema de ensino.

Neste sentido, estas mesmas autoras nos lançam luz, ao salientar que

> As práticas educativas, em qualquer tipo de instituição, devem respeitar e acolher as crianças em suas diferenças e deficiências, partindo do pressuposto que são cidadãos de direitos à proteção e à participação social, a experiências culturais nas quais se combinam saberes da experiência, fruto de vivências das crianças, e conhecimentos que integram a natureza, a produção e o patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana. (NUNES e KRAMER, 2013. p. 35).

De acordo com Aranha (2006, p. 128),

> Na perspectiva da Educação Inclusiva, suprime-se a sub-divisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino Especial e Regular. As escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com algumas crianças, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar.

Deste modo, as escolas de educação infantil tiveram que incluir crianças que precisavam dos mais variados tipos de ajudas em classes já existentes e como os professores, cuja formação não incluía esses aspectos para execução das leis de inclusão escolar, muitas escolas optaram por inserir em sala de aula um professor especializado para acompanhar a criança e/ou o adolescente, em parceria com o professor de classe. (Mousinho; et. al, 2010).

Dentro deste quadro, ao compreender que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas

discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume papel importante no debate das sociedades atuais. Seguindo referenciais apontados por órgãos internacionais dos Direitos Humanos e órgãos federais de Educação, a construção de sistemas educacionais inclusivos, os planejamentos pedagógicos passam a ser repensados, impondo uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes sejam atendidos de acordo com suas necessidades e dificuldades.

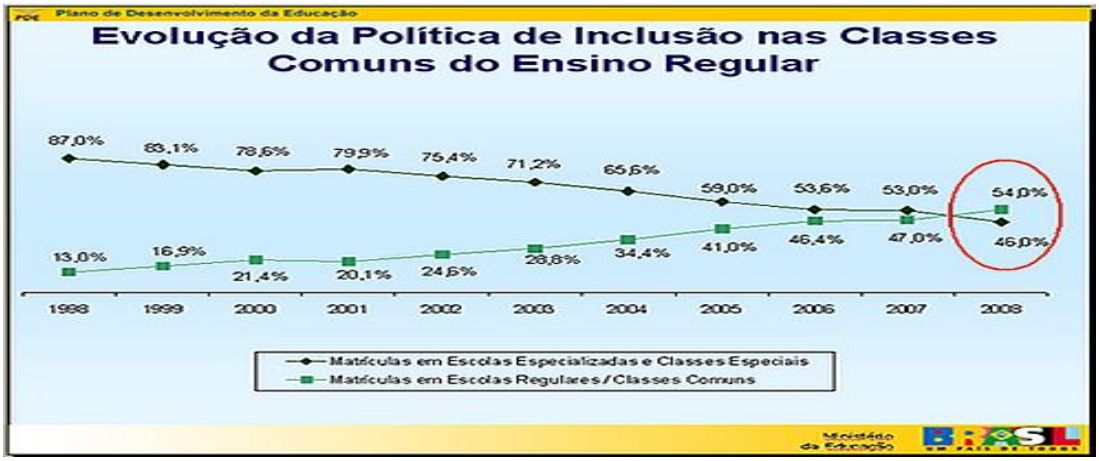
Sobre estas particularidades e cautelas a serem tomadas no processo de abertura das escolas para alunos advindos da educação especial, Freitas (2005, p.122) aponta que:

> A Inclusão Escolar está para além do direito e do cumprimento da lei que ordena que todas as crianças estejam na escola. Quando pensamos na entrada de alguma criança numa escola, não é só porque ela precisa ser socializada, nem tampouco só porque precisa manter as "ilhas de inteligências" preservadas. Certamente é mais que isso. Pensamos na escola como lugar subjetivamente das crianças que, por algum motivo encontraram um obstáculo no processo de subjetivação.

Kramer (*apud* NUNES E KRAMER, 2013) coloca que assumir a educação como resposta social responsável é agir contra todo tipo de preconceito, negação, exclusão ou eliminação de uma criança, um jovem ou um adulto, por suas ideias, sua deficiência, sua etnia, sua religião, sua nacionalidade, sua opção política, sua idade, seu gênero ou sua orientação sexual.

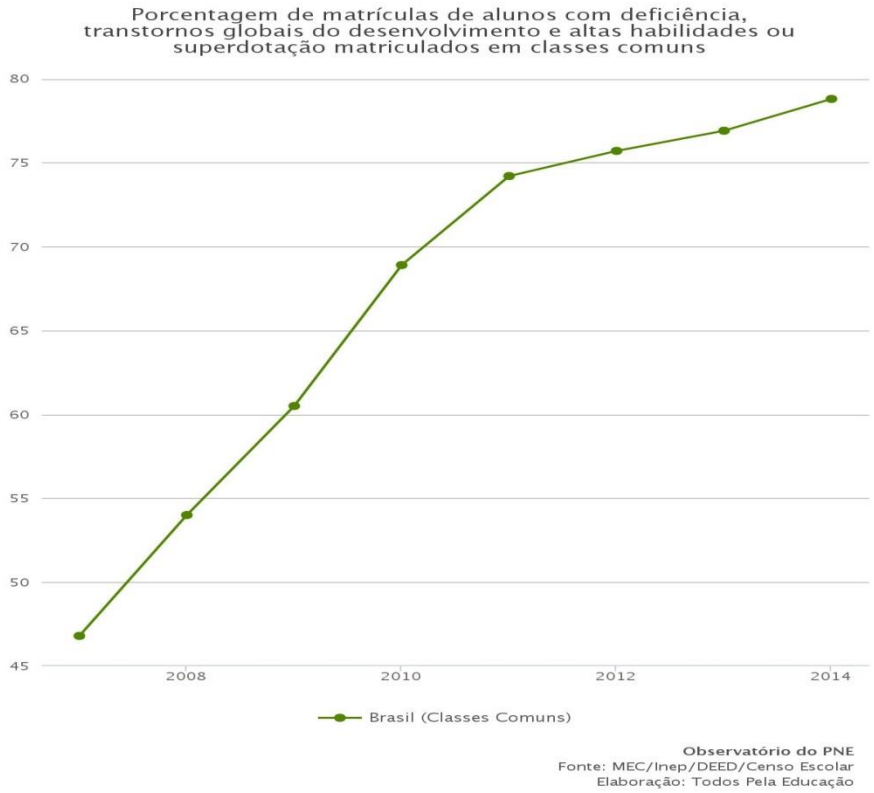
De acordo com o site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 demonstram um crescimento importante nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular.

O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, transtornos global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação em 2007, para 54% no ano de 2015. Estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.



Fonte: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Jun. 2015.

Ainda de acordo com esta mesma fonte – SECADI – desde o ano de 2008 até 2015, mais 322.996 alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação foram matriculados em salas de aulas regulares. Ou seja, no ano de 2014, tem-se o montante de 698.768 alunos matriculados em classes comuns.



Esse crescimento é reflexo da construção de um ideário voltado para a inclusão que fomenta uma ação política do governo federal para a implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade, e formação continuada de professores da educação especial.

Percebe-se que a educação especial no âmbito da educação inclusiva cresce exponencialmente nas escolas regulares a cada dia que passa. Essa tardia e lenta inserção tem mudado a rotina destas instituições, e palavras como mudanças, adaptações, capacitações, reformas estruturais, rampas, corrimão, elevadores, banheiros adaptados, professores mediadores, dentre outros termos têm surgido como questões emergenciais.

Diante das questões levantadas neste item, sobre o conturbado início da educação especial no Brasil até as atuais políticas educacionais que a embasam, torna-se importante dissertar sobre a história e particularidades dos sujeitos que são o público da educação especial, ou seja, as pessoas com necessidades especiais. Para tanto, no próximo capítulo apresento dois itens, os quais suscitam o aporte histórico das lutas e conquistas das pessoas com deficiência, como também aponto e discuto o olhar de Vygotsky sobre o desenvolvimento educacional de crianças com deficiência.

2 CAPÍTULO - Reconhecendo as diferenças

> O que os outros se diziam: que Sorôco tinha tido muita paciência. Sendo que não ia sentir falta dessas transtornadas pobrezinhas, era até um alívio. Isso não tinha cura, elas não iam voltar, nunca mais. De antes, Sorôco aguentara de repassar tantas desgraças, de morar com as duas, pelejava. Daí, com os anos, elas pioraram, ele não dava mais conta, teve de chamar ajuda, que foi preciso. Tiveram que olhar em socorro dele, determinar de dar as providências de mercê. Quem pagava tudo era o Governo, que tinha mandado o carro. Por forma que, por força disso, agora iam remir com as duas, em hospícios. O se seguir.
>
> (GUIMARÃES ROSA, 2001. p. 64).

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as contribuições de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da defectologia, como também trazer discussões acerca do comportamento e desenvolvimento infantil em seu meio cultural.

Desta forma, levanto aspectos sobre o corpo humano e suas nuances temporais e em seguida aponto as relações entre psicologia e instrumentos psicométricos, lançando luz sobre as contribuições de Vygotsky sobre a perspectiva histórico-cultural para o estudo do desenvolvimento infantil. Tais levantamentos irão iluminar e contribuir com o objeto deste estudo, que é o profissional mediador que atua nas unidades do Proinfância, junto às crianças com deficiência.

A epígrafe acima nos remete a um trecho da história de Sorôco, sua mãe e sua filha - do livro de contos intitulado Primeiras Estórias (1° ed. 1962) - de João Guimarães Rosa. O autor relata de maneira poética e romântica o fatídico episódio ocorrido no interior de Minas Gerais, onde um senhor chefe de família, lamentavelmente leva sua esposa e sua filha para o vilarejo mais próximo, onde elas embarcariam no “trem de doido”, que levava pessoas para o Hospital /Hospício Colônia na cidade de Barbacena – MG.

Episódio corriqueiro e cotidiano, este pequeno trecho relata como as pessoas com algum tipo de deficiência, síndromes, psicoses, vícios, dentre outros, eram tratados no Brasil no início do século XIX. A falta de informações a respeito de assuntos referentes à saúde mental e saúde básica levavam à internação e à segregação de inúmeras pessoas em asilos e hospícios.

Diante deste fato narrado como exemplo, se faz urgente lembrar que em todos os momentos da história da humanidade a busca pelo entendimento e conhecimento do corpo humano merece destaque. Desde os tempos mais remotos,

esta estrutura física complexa fez com que curandeiros, místicos, pajés, dentre outros, se debruçassem em observações e criações teóricas sobre a essência e origem do homem.

Sempre com conclusões místicas e religiosas, o pano de fundo de toda e qualquer observação advinda desta época, levava a pensar somente que o corpo humano era algo divino e sagrado, sobre o qual o próprio homem não tinha controle. Sendo assim, acreditava-se que tudo o que acontecia era tido como castigo ou presente dos deuses ou demônios. (TUNES, 2011).

Ainda de acordo com esta mesma autora, como meio de intervir sobre o poder divino, tribos indígenas e antigas sociedades como Atenas, Esparta, Roma, dentre outras, praticavam o infanticídio, matavam as crianças que nasciam com algum tipo de má formação física ou mental. Estes problemas eram vistos como castigos de demônios ou outras forças malignas. O infanticídio ganha força, adeptos e se torna o meio mais efetivo de distanciar o homem de bem das repreensões de seres diabólicos.

Com o passar dos séculos, a visão espiritual sobre o deficiente foi-se dissipando. Estudiosos, filósofos e teóricos deram início a observações e estudos sobre o corpo humano, agregando articulações mais racionais e científicas. Começa um interesse maior pelo corpo e pela anatomia, ocorrendo o desenvolvimento da cirurgia e medicina.

Mas ainda sem conhecimento de causa, sem amparo científico e sem preparo técnico, surgem as primeiras instituições hospitalares, as quais foram criadas pelos Estados e pelas Igrejas Católicas com o intuito de acomodar e depositar estes sujeitos indesejáveis socialmente.

Foucault (1981) aponta que os hospitais europeus, antes do século XVIII, eram vistos como uma instituição de assistência aos pobres, aleijados e também um local de separação e exclusão de pessoas portadoras de doenças físicas e mentais. Ainda de acordo com Foucault (1981), os hospitais eram vistos como morredouros, pois não tinham o caráter nem de cura e nem de recuperação dos internos.

Segundo Murat (2012), em artigo sobre a criação as primeiras instituições hospitalares na França, situa1632 como ano da criação do primeiro asilo de alienados para homens, o Bicêtre, e 1656, ano da inauguração da maior instituição para mulheres, loucas e mendigas da Europa, o Salpêtriére.

No Brasil, um modelo similar é visto na cidade de Barbacena – MG, com a criação do Hospital/Hospício Colônia, no ano de 1903, o maior do Brasil, onde a falta de critério médico levava à padronização de diagnósticos, destino de desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoolistas, mendigos, negros, pobres, insanos e todos os tipos de pessoas indesejadas socialmente. (ARBEX, 2012).

De acordo com Coutinho e Aversa (2005), cabia tratar a loucura como outras enfermidades somáticas, reduzindo seus variados sintomas a lesões anatômicas ou a disfunções orgânicas, e reservando à loucura espaços de reclusão. Supunha-se que a internação pudesse ajudar na cura da doença mental por meio do isolamento, da vigilância e da disciplina do louco.

Desta forma, fica claro que o principal objetivo e essência das instituições destinadas a receber e acolher pessoas com os mais variados problemas era a eugenia. Havia a crença de que proibindo contatos e relações com pessoas externas, o Estado exerceria o controle de natalidade, evitando o nascimento de crianças com algum tipo de deficiência física ou mental.

Diante destes fatos, não se poder deixar de recorrer aqui ao trecho do livro O Alienista, de Machado de Assis, que tem sua primeira edição em 1882. De modo literário, o texto retrata com perspicácia e crítica o nascimento de uma casa de orates (Hospital Psiquiátrico), na pequena cidade interiorana de Itaguaí, no estado do Rio de Janeiro, versando sobre o infortúnio dos hospícios, muito provavelmente inspirado na criação do chamado Hospício Pedro II, edifício construído com verba pública em 1852, e popularmente conhecido como “Palácio dos Loucos”, planejado aos moldes de hospitais franceses, em estilo neoclássico, materializado arquitetonicamente como um panóptico[4]. Nascedouro da psiquiatria no Brasil, atualmente o palácio abriga a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, onde ainda mantém o Instituto de Psiquiatria Philippe Pinel.

> Daí em diante foi uma coleta desenfreada. Um homem não podia dar nascença ou curso a mais simples mentira do mundo, ainda daquelas que aproveitam ao inventor ou divulgador, que não fosse logo metido na Casa Verde. Tudo era loucura. Os cultores de enigmas, os fabricantes de charadas, de anagramas, os maldizentes, os curiosos da vida alheia, os que põem todo o seu cuidado na tafularia, um ou outro almotacé enfunado, ninguém escapava aos emissários do alienista. (ASSIS, M. 1994. p.27).

[4]Criado em meados do final do século XVIII, pelo filósofo Jeremy Bentham, o Panóptico é um projeto arquitetônico para sistemas penitenciários, onde um observador central pode ver todos os presos. Este sistema de controle e disciplina foi amplamente estudado e criticado pelo francês Michel Foucault.

Tunes (2011) narra que, com o desenvolvimento e aprimoramento da medicina, da neurologia e de pesquisas científicas no século XIX, a visão de deficiência toma outros rumos, o aspecto sobrenatural perde lugar para o científico e, assim, o louco ou o aleijado começa a ser vistos como alguém que necessita de tratamento médico e não mais de cura divina. Desta maneira, a recém-inaugurada visão organicista do deficiente faz com que este comece a ser classificado e diferenciado como doente mental ou deficiente intelectual.

Nesta mesma época, a psicologia tem seu interesse voltado para este campo da psicometria.

> Representada por Alfred Binet, a Psicologia, então, interessa-se pelo diagnóstico psicológico da deficiência mental. Para Binet, deveria haver uma substituição do diagnóstico médico pelo diagnóstico psicológico, já que não considerava o método da medicina ideal para a avaliação da deficiência mental. Essa ideia posteriormente foi utilizada para classificar os deficientes em diversas categorias, como por exemplo, deficiência mental leve, moderada e grave. (TUNES, 2011. p.101).

Campos (2012) aponta que Binet passou a se dedicar a estudos de campo, tendo preferência pela introspecção, questionários, relatos de observação no ambiente natural e entrevistas, nos quais seu principal foco eram os estudos dos processos psicológicos superiores, ou seja, o raciocínio, a linguagem, a imaginação e a consciência. Perante resultados de testes e observações, as diferenças entre as funções superiores e os processos psicológicos explicariam as diferenças individuais.

Para Patto (2005), a psicologia psicométrica surgiu como modo de identificar e justificar a exclusão dos “incapazes” dos direitos sociais e torná-los desiguais dos que tinham utilidades sociais. De acordo com Campos (2012), Helena Antipoff, no ano de 1937, aponta que entre as principais descobertas do século XX está a Escala Métrica[5], para a medida do desenvolvimento mental, de Binet e Simon, publicada em 1908.

Mas, torna-se importante ressaltar que a própria Antipoff declarava que esta escala mensurava o desenvolvimento mental e não somente a inteligência, como foi publicada na época, como também deveria ser utilizada associada a métodos qualitativos.

[5]Criada pelo francês Alfred Binet em 1908, a Escala Métrica foi o primeiro teste prático de inteligência e era categorizado por níveis de dificuldades. (MADER. THAIS e FERREIRA, 2004).

Neste contexto, vale ressaltar que Helena Antipoff, de origem russa, formada em Psicologia e Educação, em 1927, foi chamada pelo governo mineiro para instalar o primeiro laboratório de Psicologia. Precursora da criação da Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, no ano de 1932 e na cidade do Rio de Janeiro em 1945, Antipoff lutou pela utilização das ciências da educação na formação de educadores comprometidos com a inclusão social e a educação de todos os tipos de crianças e adolescentes, inclusive os excepcionais, os deficientes e as crianças em situação de risco social. (CAMPOS, 2012)

Outra fonte de referência para Helena Antipoff era seu compatriota Lev Semiónovic Vygotsky, o qual também apontava que a Escala Métrica não era um método completo e único para se avaliar a inteligência infantil em qualquer área, muito menos dentro da chamada Defectologia Tradicional.

Referente à Escala Métrica, Vygotsky (2012, p.11) aponta que, com "ayuda de estos métodos, se determina el grado de insufuciencia del intelecto, pero no se caracteriza el próprio defecto, ni la estrutura interna de la personalidade que el mismo crea". Segundo o autor

> Lo mismo también es justo com respecto a otros métodos paidológicos de estúdio del niño deficiente, métodos no solo paidológicos, sino abarcam otros aspectos do desarollo infantil (anatómicos y fisiológicos). También aqui las proporciones, el tamaño, la escala, constytuen las categorias fundamentales de la investigácion, como si todos los problemas de la defectología fuesen problemas de las proporciones y toda la diversidade de fenómenos estudiados por la defectologia quedara englobada por un esquema único: más-menos. (VYGOTSKY, 2012. p.11).

Sobre a psicometria (Escala Métrica), é preciso ressaltar algumas de suas particularidades importantes. Conforme Sattler (1992), surgiu no século XIX, a partir da preocupação com o desenvolvimento de formas de avaliação quantitativa de traços e atributos psicológicos dos indivíduos, quando pesquisadores de diversas nacionalidades – americanos, alemães, franceses e ingleses – buscavam conhecimento sobre o cérebro humano.

Nesse período, praticamente não existia a distinção entre os termos "idiota"[6] e "lunático"[7], e pessoas consideradas de uma e ou de outra maneira eram discriminadas e afastadas do convívio social.

[6]Dicionário Aurélio: O termo idiota significa: 1. Diz-se da pessoa incapaz de coordenar idéias. 2. Pateta; Parvo. 3. Que denota estupidez.

[7]Dicionário Aurélio: O termo lunático significa: 1. Sujeito à influência de luas. 2. Que ou quem é maníaco ou visionário.

De acordo com Mader, Thais e Ferreira (2004), o psiquiatra Jean-Étienne Esquirol, em 1838, propôs uma nova abordagem da questão, observando que os indivíduos idiotas não possuíam recursos intelectuais, enquanto os que sofriam de doença mental por alguma razão perdiam as habilidades que dominavam anteriormente. Essas observações foram fundamentais para descobertas posteriores, uma vez que os lunáticos e os idiotas passaram a receber, por parte dos profissionais, tratamento diferenciado, conforme suas necessidades.

Ainda de acordo com estas mesmas autoras,

> Outros pesquisadores deram suas contribuições metodológicas como James MackeenCatell, que, em 1890, pela primeira vez citou o termo "teste mental", criou cálculos estatísticos e implantou o conceito de fidedignidade[8]. Também neste mesmo ano (1890), J. Gilbert criou testes que estabeleciam diferenciações entre crianças normais e deficientes mentais. O alemão Munstenberg criou no ano de 1899, testes infantis, incluindo avaliação de memória, percepção, leitura e atenção; e Ebbinghaus, em 1893, desenvolveu formas para avaliar o desempenho acadêmico das crianças.

A cada descoberta, a cada avanço das ciências humanas, outros nomes foram surgindo como Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1973-1961) que fundamentaram os princípios básicos para a avaliação psicométrica, abrangendo estudos de várias funções mentais, baseando-se nas premissas de que as medidas de inteligência não eram sustentadas apenas por funções sensoriais, mas que ocorriam também nos processos mentais superiores. Em 1905, foi lançada a primeira Escala de Inteligência Binet-Simon, primeiro teste prático de inteligência, que, depois de padronizado, logo ganhou adeptos na França e América.

Desde a primeira publicação da Escala de Inteligência, em 1905, até os dias atuais, muita coisa mudou: centenas de laboratórios investem muito dinheiro em pesquisas e criações de testes e avaliações psicométricas para crianças, adolescentes e adultos, desenvolvidos, padronizados e utilizados por psicólogos, neurologistas e neuropsicólogos.

Historicamente, os testes psicométricos mediam e avaliavam quantitativamente o paciente, o que vem mudando. Estas avaliações e testes cada vez mais apresentam metodologia e análise quantitativa- qualitativa mais sofisticadas, levando também em consideração outros tipos de desenvolvimento cognitivo, como o modo de vida do sujeito e seu desenvolvimento e desempenho social.

[8]Fidedignidade em avaliações psicométricas segundo Alchiere e Cruz (2003) é a precisão dos testes aplicados. Fidedignidade nos valores quanto a confiabilidade e estabilidade dos resultados.

Na seção a seguir serão tratados temas como a metodologia de Vygotsky sobre crianças que apresentam deficiência - desenvolvimento complexo – a Defectologia.

2.1 **Vygotsky: alguns aportes sobre a defectologia.**

A defectologia é o campo de estudo sobre pessoas com algum tipo de “defeito”, ou seja, má formação física ou mental – ou, dito de outra maneira, aqueles que não se enquadram nos parâmetros de normalidades físicas ou psicológicas. A defectologia é uma ciência que se constitui no estudo de uma quantidade quase ilimitada de formas do desenvolvimento infantil, buscando dominar suas peculiaridades e explicá-las, estabelecendo seus ciclos e seus pontos mutáveis.

Lançando um olhar diferente para o sujeito, a defectologia considera como desenvolvimento complexo o que é chamado de deficiência, já que vê estas dificuldades do desenvolvimento como um processo influenciado pelas consequências sociais. Ou seja, as barreiras de acessibilidade, as quais causam limitações, se fossem cessadas, tornariam o que chamamos de desenvolvimento complexo apenas em dificuldades.

É importante ressaltar que sobre o desenvolvimento infantil e suas particularidades, o pensador russo Vygotsky (1896-1934) se diferencia do epistemólogo suíço Piaget (1896-1980) em vários pontos de sua teoria.

O primeiro tece em seus conceitos a ideia de que a criança é a protagonista do seu meio social de interação, como ser que abstrai, interfere, cria cultura e age. Nesta concepção, tem-se o meio não como sendo absoluto, mas como concepção relativa, não somente como uma simples interação e sim uma atuação, uma vivência. Já o segundo é linear e biológico, apontando para um desenvolvimento infantil cíclico.

Diante o olhar de Vygotsky, o rompimento da psicologia biológica para a psicologia histórica e cultural é um salto importante no desenvolvimento de novos rumos para pesquisas e práticas psicológicas na contemporaneidade. A palavra *cultural*, aplicada a esta disciplina, se torna “sinônimo” de social, ou seja, tudo o que é cultural é social.

De acordo com Vygotsky (2011, p. 864), a cultura é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos induz diretamente ao plano social do desenvolvimento.

Soejima (2008) expõe que Vygotsky, vivendo em um contexto que lhe possibilitou a construção de uma visão de homem diferente da que existia na época, afirma que para a compreensão do homem não bastava somente a justaposição dos elementos "mente" e "corpo", mas sim a percepção de uma síntese, isto é, a observação do ser humano enquanto possuidor de uma relação dinâmica entre os seus aspectos biológico e social.

Referente ao processo de desenvolvimento e aprimoramento do homem por meio de interações sociais, Vygotsky (2012, p. 214) afirma que:

> O desarrollo de las funciones superiores demuestra que la formación de cada uma de ellas está rigorosamente subordinada a la misma regularidade, es decir, que cada función psíquica aparece em el processo de desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como sea, como categoria interpsicológica, y, em segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como médio de la adaptácion personal, como processo interior de la conducta, es decir, como categoria intrapsicológica.

Um aspecto importante para o processo educacional, dentro desta perspectiva sociocultural, é a interação interpessoal que possibilita a internalização das práticas culturais da sociedade em que os indivíduos vivem. Para isso, a mediação de um instrumento, quando, por exemplo, utilizamos lápis para escrever, ou a mediação de signos, como os utilizados na linguagem, mostra-se de extrema importância para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores[9].

Diante disso, Kramer e Nunes (2013) ressaltam que o ser humano se constitui na relação com o outro; na interação social as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Quando interagem, as crianças aprendem, se formam e se transformam; são sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade e suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo.

Deste modo, quando falamos sobre o desenvolvimento do homem frente a sua história, estamos falando também do desenvolvimento de funções neurológicas superiores. Este desenvolvimento não é linear ou biológico, como também não o

[9]Funções cognitivas superiores são: percepção, atenção, memória, linguagem e funções executivas. É a partir da relação entre todas estas funções que entendemos a grande maioria dos comportamentos. (ANDRADE, 2004).

encontramos somente na história da filogênese[10]. O desenvolvimento destas funções superiores está atrelado à sociogênese[11], que é a história do desenvolvimento cultural do homem, tendo sua matriz no meio social.

Sobre o desenvolvimento das funções superiores e a respeito do desenvolvimento psicológico infantil, sabe-se que, segundo Vygotsky, a estrutura de comportamento da criança constitui-se uma estrutura de caminhos diretos e indiretos. Esta utiliza na resolução de uma atividade o caminho direto de raciocínio, quando não surgem problemas ou dificuldades. Ao contrário, quando uma atividade lhe apresenta uma dificuldade ou lhe impõe a resolução de um problema, a criança utilizará do caminho indireto, buscando alternativas e saídas para a resolução do problema encontrado.

Neste sentido Vygotsky (2011, p. 864) aponta que

> Uma vez que estes caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto.

Essa busca quase imperceptível pelo caminho indireto na história do homem representa operações culturais complexas para a criança. O caminho indireto surge toda vez que a criança já não consegue responder ou agir somente pelo caminho direto, e ela então se adapta às necessidades e busca outros meios para dar conta de sua tarefa.

Diante do raciocínio de como se dão as funções superiores da criança e dos caminhos utilizados para a resolução de problemas, Vygotsky (2011) nos coloca frente ao conceito de *fala egocêntrica.*

Segue um exemplo do surgimento da fala egocêntrica de uma criança frente a uma atividade corriqueira. Em uma tarefa de colorir, a criança precisa pintar o desenho de acordo com o que pede o enunciado: cada parte da figura deve ser pintada de uma cor já definida anteriormente e para tanto a criança dispõe de todos os lápis de cores que o enunciado requisita. Logo ela não enfrentará dificuldades para terminar o exercício, e o fará com êxito. Mas se, durante a atividade, retira-se de maneira imperceptível da criança um determinado lápis de cor, surge aí a fala

[10] Filogênese: refere-se à história da espécie. Define limites e possibilidades de desenvolvimento da espécie humana. (KHOL, 2012).

[11] Sociogênese: refere-se à história cultural. Junto com o pertencimento filogenético e junto com o nosso percurso pela vida temos um alinhamento histórico-cultural. (KHOL, 2012).

egocêntrica, o raciocínio: “o lápis de tal cor sumiu, preciso arranjar um lápis da mesma cor”, ou “minha pintura vai ficar incompleta”, ou “vou ter que pintar de outra cor”, ou “seu eu molhar e misturar duas cores, elas irão substituir a que me falta”, e assim faz a criança.

Define-se como fala egocêntrica a fala interior da criança, aquela que é falada consigo mesma ou representa seu discurso interior, em suma, é o seu raciocínio ou o planejamento estabelecido interiormente para a resolução de um dado problema. A origem deste planejamento encontra-se na fala egocêntrica.

Campos (2012) cita que, para Vygotsky, a atividade humana com o auxílio de instrumentos torna-se determinante na construção do psiquismo, operando por mediação semiótica, ou seja, pela comunicação através de sinais e signos. A diferença entre os dois é que o signo tem seu significado atribuído socialmente e o sinal já carrega consigo seu significado, ou seja, tem seu sentido natural.

O meio modifica-se para a criança a cada faixa etária, e o seu desenvolvimento consiste na gradativa ampliação do meio em que vive, o qual não é estável e imutável. A cada nova experiência, e nova relação, o mundo se amplia e consequentemente as vivências também.

O útero da mãe para a criança que ainda não nasceu é o seu meio mais próximo: sons, emoções, já são sentidos e vivenciados. O meio em que a criança atua e vive é de extrema importância para o seu desenvolvimento social e cognitivo e é nas relações com os símbolos, signos e pessoas que a criança aprende, sempre com base nas vivências anteriores já experienciadas e com um mínimo de planejamento para a ação futura.

De acordo com Vygotsky (2010. pag. 683), os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade é a vivência.

Neste sentido, a vivência de cada criança frente a um acontecimento é o que pode determinar sua ação no desenvolvimento futuro. Vivência pode ser medida de certa forma como tomada de consciência e atribuição de sentidos, para que se crie algo novo após o vivenciado.

A vivência enquanto unidade indivisível, única e singular acontece quando o meio lhe apresenta algo, ou seja, se vivencia o que está sendo representado pelo meio. Assim, a vivência se liga ao que está localizado fora da pessoa. Mas por outro

lado, o que a pessoa vivencia e como vivencia está atrelado às particularidades de sua personalidade, desta forma, a particularidades do meio são apresentadas na vivência, e os elementos dele retiradospossuem relação com o dado acontecimento.

Deve-se levar em consideração que cada criança acumula sua bagagem de vivências, ou seja, a criança cristaliza as vivências obtidas e as internaliza para que possa usá-las quando necessário.

Sobre vivência, Vygotsky (2010, p. 687) reflete que

> A Pedologia estuda a vivência como unidade de elemento do meio e de elementos da personalidade. E justamente por isso a vivência consiste num conceito que permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança.

Segue um exemplo da importância da vivência no cotidiano infantil. Desde bem pequena, a criança entra em contato com a fala da mãe, a qual já se encontra desenvolvida e articulada; assim a criança tem contato com a forma ideal de fala, ou seja, a fala em seu desenvolvimento final. Consequentemente, esta criança irá se desenvolver até a forma ideal de fala, através do acúmulo de suas vivências.

Vygotsky (2010, p. 698) aponta que no meio existem formas ideais de desenvolvimento elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde seus primeiros passos rumo à dominação da forma primária. E no decorrer de seu desenvolvimento a criança se apropria, transforma em suas aquisições anteriores aquilo que a princípio era a sua forma de interação externa com o meio, e toda bagagem de vivências cristalizadas em uma criança torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade.

Mas quando esta criança entra em contato com outras crianças um pouco mais velhas (em uma creche, por exemplo), cuja linguagem ainda se encontra em fase de desenvolvimento, ela está em contato com uma fala pouco desenvolvida ou uma forma primária de linguagem. Diante disso, se este for o único meio ou a única vivência tida por essa criança, ela nunca desenvolverá a forma ideal de fala.

Com base no pressuposto acima, ressalto e defendo a importância do processo de inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares. Uma vez incluída, a criança com deficiência entra em contato com as formas ideais de

desenvolvimento das outras crianças, não ficando limitada apenas ao convívio de outras crianças com deficiência, como o que acontecenas escolas especiais.

Deste modo, a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares vai além de uma garantia de direitos políticos e educacionais, torna-se uma via de mão dupla, pois também vem fomentar e ajudar no processo de desenvolvimento das áreas sociais e neuropsicomotoras.

Sabe-se que a entrada na escola para a criança é um importante momento de influências em seu crescimento, pois oportuniza vivências que foram pensadas e planejadas para elas. Quando falamos da escola, nota-se que estamos falando de um meio que se altera a cada etapa alcançada, mas, quando o meio permanece inalterado, ele se apresenta para a criança de acordo como ela o vê, o entende.

Neste sentido, o meio em que a criança participa oferta formas de desenvolvimento de habilidades específicas, algumas em sua forma ideal e outras em sua forma primária.

De outro modo, tudo será um acúmulo de conhecimentos, sabendo-se que aquilo a criança aprende de novo, depende do que já foi aprendido, cristalizado e compreendido para que seja utilizado em sua ação futura: isso é o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Iminente.

Neste sentido, Prestes (2012, p. 300) ressalta que

> Isso não quer dizer que Vygotsky vê o desenvolvimento apenas como maturação, ou que valoriza o ponto de chegada da criança. Ao contrário, se desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos.

Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento iminente não quer dizer que obrigatoriamente a criança chegará em “tal lugar” utilizando os estímulos por nós fornecidos, mas sim em um “tal lugar”, o qual a própria criança escolherá ou conseguirá de acordo com seu esforço ou interesse por um determinado assunto ou tema. Para tal, a criança utilizará de mediações presentes em seu meio: signos, símbolos, relações interpessoais, dentre outros. Mas é a criança quem deve escolher o tipo de ajuda de que melhor iráse apropriar.

Camões, Toledo e Roncarati (*apud* KRAMER e NUNES, 2013. P. 271) relatam que

> Ao brincar, a criança recorda experiências vividas e as reelabora criativamente, combinando-as e construindo com elas novas realidades, misturando o antigo com o novo. Assim, a criatividade criadora da

> imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade de experiências anteriores do ser humano, pois a experiência é a base apara a construção da fantasia.

Segundo Oliveira (1995), a mediação citada por Vygotsky é a interação e relação do homem com os elementos – instrumentos e signos - criados no próprio ambiente humano, os quais se dão por meio das relações humanas. Frente a este pensamento, Kramer e Nunes (2013) expõem que as crianças sofrem ações da estrutura social em que estão inseridas e, nas interações com seus pares e adultos, atuam, recriando as culturas que estão imersas.

Camões, Toledo e Roncarati (*apud* KRAMER e NUNES, 2013) também reafirmam que a aprendizagem é fruto das interações sociais, impulsionando o desenvolvimento. O papel da brincadeira é o de provocar a aprendizagem do que ainda não se sabe. Deste modo, é importante que a criança esteja presente em ambientes e espaços que possibilitem a criação, a construção e a imaginação.

A influência e sobreposição que o meio social exerce sobre os sujeitos que ali convivem podem ter em sua essência uma influência positiva ou negativa, como já visto. A estigmatização social de pessoas com desenvolvimento atípico vem mudando ao longo da história.

Tunes (201. p. 103) aponta que

> Além da persistência da marginalização e da desigualdade, outro aspecto que chama a atenção é como o conceito de deficiência ainda institui a ideia de incapacidade. O deficiente sempre foi tomado como um ser incapaz. Quando deixou de ser visto como endemoniado, passou a ser considerado com um doente, o que não mudou em nada o seu status de incapacidade. A própria OMS corrobora com essa perspectiva ao definir deficiência como qualquer perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

Esta mesma autora argumenta que a racionalidade da ciência voltada para a normalização das pessoas tem grande influência sobre a perseguição de um desejado padrão social. Isso faz com que todos os sujeitos se enquadrem dentro de uma determinada forma, desejada ou não, o que gera um enorme aumento de diagnósticos e patologização do ser humano.

Com isso, Placer (2001) (*apud* FREITAS, JOBIM e SOUZA e KRAMER, 2003. p. 41) descrevem as pelejas da vida, as quais se necessita nomear, sem classificar, sequenciar, sem ordenar e sem esclarecer o sentido do que se passa e do que existe. Sempre especificando o indivíduo próprio e o alheio, os quais nos unem e nos separam, nos diferenciando e nos igualando.

De acordo com Geraldí (2007), a visão do outro sobre nós é mais completa e excede a nossa autovisão, que sempre estará incompleta, faltando-nos sempre um olhar sob outra ótica, a que vem do olhar do outro, o outro que enxerga o “fundo” que nos excede (excedente de visão) e isso nos será inacessível. Em busca desta completude e perante um dialogismo, reavaliamos com vivências passadas os novos passos que serão dados para o futuro, os quais são feitos por reavaliações no presente.

Diante deste dialogismo, nem sempre harmonioso, é que surgem os conflitos relacionais, os quais nos fazem reconstruir social e culturalmente, fazendo o exercício de chegar o mais próximo possível nos moldes do olhar do outro, devido a nossa incompletude.

Citando Kramer (*apud* KRAMER e NUNES, 2013):

> Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo que atribui um valor autônomo à presença no mundo, está vinculado ao outro: é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam cemitérios; a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro. (BAKHTIN apud KRAMER E NUNES, 2013, p.126).

Esta busca incessante de respostas e mudanças, para sempre nos adequando aos outros, leva-nos a uma falta de alteridade, produzindo e aumentando as desigualdades sociais. Separando e rotulando, a descrença pelo e no outro nos coloca como cegos, atribuindo significados positivos e negativos as “coisas”, nós e os outros sempre seremos desiguais.

Desta forma, o que para o outro sujeito com desenvolvimento complexo pode ser uma pequena ou grande dificuldade, para nós é deficiência, é o que ele não tem ou é o que lhe falta para alcançar algo. Quando deveria ser o contrário: deveríamos lançar um olhar para o sujeito em sua potencialidade, em sua força, em seu desenvolvimento.

Uma vez pensando em que os meios e os estímulos sociais interferem diretamente sobre o sujeito, Vygotsky (2102, p. 43) expõe o lado positivista deste processo:

> El sentimento o la conciencia de la minusvalia, que surge em el individuo a consecuencia del defecto, es la valorácion de su posición social y esta se convierte em la principal fuerza motriz del desarrollo psíquico. La superccompensácion, desarrollando los fenómenos psíquicos de presentimiento y previsión, así como sus factores actuantes del tipo de la memoria, intuición, la atención, la sensibilidade , el interés, em una palabra, todos los momentos psíquicos em grado acentuado lleva la conciencia de la

> hipersalud em el organismo enfermo, a la trasnformación del déficit defecto en inteligencia, capacidade, talento.

Para Vygotsky (2012), quanto mais a criança estiver adaptada e familiarizada a determinado contexto, menores são suas chances de desenvolver suas potencialidades de desenvolvimento e educação. A garantia de seu desenvolvimento supereficiente só se dá através da presença de sua insuficiência, ou seja, suas forças para o enfrentamento e transposição de barreiras sociais ou de aprendizagem é a inadaptação, o que gera a supercompensação.

Para exemplificar este conceito, cito a história de Clara, uma criança com dificuldade de mobilidade,inserida em uma creche, a qual não ofertava projeto arquitetônico de acessibilidade. Segundo Toledo (2005), este impedimento funcionou às avessas: ao invés de *proibir* a mobilidade de Clara, ele a produz e, aos poucos, ela arriscava passos pelas escadarias.

Vygotsky (2011, p. 866) expõe que,

> Ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento.

O rompimento da visão da filogênese – linear e cíclico - para a visão da sociogênese – histórico e cultural - sobre o desenvolvimento da criança, a coloca em outro campo de observação. Deste modo, inicia-se a observação do que é natural, mas também do que é cultural, ou seja, este segundo elemento – o cultural – quebra a linearidade que era vista dentro do desenvolvimento infantil, propondo contornos onde se acreditava ser um caminho plano.

Frente à criação da cultura, torna-se importante salientar que toda ela foi criada, desenvolvida e pensada para um tipo normal de pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais.

Dentro deste quadro, de acordo com Vygotsky (2011), aí surge claramente a diferença entre desenvolvimento natural e desenvolvimento cultural. Neste momento, a criança com deficiência se mostra dependente de aparatos culturais para desenvolver o que naturalmente ela não desenvolveria. Assim,

> Por si só, entregue ao seu desenvolvimento natural, a criança surda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a língua escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial

> de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. (VYGOTSKY, 2011. p. 867).

Para tanto, podemos identificar o Sistema Braille – para a leitura de cegos, a lupa aumentativa – para leitura de pessoas baixa visão, cadeira de rodas – para dificuldade de locomoção, a língua de sinais – para surdos, etc. Estas formas adaptadas de aprendizado são as vias indiretas de desenvolvimento.

Eis porque a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. Ou seja, a educação de crianças com os mais variados tipos de desenvolvimento complexo deve ser baseada em suas dificuldades, fazendo delas a mola propulsora para a construção de novas possibilidades e novos conhecimentos.

Diante das ideias aqui expostas, pergunto: em que medida o sistema regular de ensino leva em consideração as etapas do processo de desenvolvimento da criança com deficiência? Há estratégias específicas que auxiliam o desenvolvimento e, o ensino e a aprendizagem? Há profissionais específicos para o trabalho educacional voltado para as crianças com deficiência? Qual o perfil desses profissionais?

É com base nestas perguntas que no capítulo a seguir serão abordadas questões sobre quem são os profissionais que atualmente trabalham com crianças com deficiência nas escolas regulares, como se dá seu processo de formação profissional, quais os movimentos políticos pedagógicos que embasam o trabalho destes profissionais, como também a escolha do programa Proinfância como campo de pesquisa e opção metodológica.

3 CAPÍTULO - Mediador: uma profissão em construção?

> “Entramos pela trilha que nos levava até o poço, atraídas pelo cheiro da floresta que o cobria. Alguém estava bombeando a água e a professora colocou a minha mão debaixo dela e, em seguida, com a água fresca fluindo pela mão, ela desenhou na outra a palavra “água”...
> Eu estava lá, imóvel, atenta aos movimentos de seus dedos... isso me revelou o mistério da linguagem. Percebi que “água” significava essa frescura maravilhosa que circulava em minha mão. As palavras despertaram a minha alma, me nutriram, me deram esperanças. Mesmo que existissem barreiras, era certo, que com o tempo elas seriam eliminadas.”
> Helen Keller, História de minha vida (2012).

A epígrafe acima nos remete à verídica história da menina surda e cega chamada Helen Keller e sua professora, Anne Sullivan. No ano de 1887, Anne chega à casa de Keller, na cidade de Tuscumbia - Alabama, com um único objetivo, tirá-la do isolamento social no qual vivia por falta de comunicação, devido sua deficiência visual e auditiva.

O início do trabalho entre elas foi fazer com que Helen Keller entendesse que cada objeto possui uma palavra que o nomeia. Soletrando palavras em sua mão, a professora utilizou primeiramente uma boneca e a seguir uma caneca, sem sucesso. O grande passo na comunicação entre as duas deu-se quando Anne colocou a mão de sua aluna debaixo da água e soletrou insistentemente na outra mão a palavra “água”, até que Keller compreendesse o significado.

Essa história de superação entre aluno com deficiências múltiplas e professor tornou-se famosa no mundo todo através do roteiro da peça de teatro, The MiracleWorker, que veio a se tornar o célebre filme, O Milagre de Anne Sullivan (1962). Quebrando barreiras e preconceitos, o filme expõe de maneira emocionante e realista como era complexa a vida de uma pessoa com deficiência nascida naquela época, e principalmente a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento quando estimulada de maneira correta.

Torna-se importante dizer que Helen Keller se tornou escritora, filósofa, conferencista e grande defensora dos direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos. Sua atuação enquanto figura pública adentrou as áreas políticas, já que Helen lutou pelo direito do voto feminino, direitos trabalhistas, socialismo e outras causas de esquerda.

A título de curiosidade, a história de menina Helen Keller, privada de comunicação social e isolada em seu mundo devido as suas questões orgânicas - surdez e cegueira –, nos remete à belíssima história de Kaspar Hauser que, ao contrário de Keller, quando ainda pequeno foi privado de comunicação social de modo proposital. Essa história que ficou famosa através do filme O Enigma de Kaspar Hauser deu-se em meados dos anos de 1828, na cidade de Nuremberg – Alemanha, quando, supostamente filho de uma família real, Hauser ficou isolado em uma torre (por motivos desconhecidos) desde seu nascimento até atingir a juventude e depois foi abandonado em uma praça, com uma carta endereçada ao capitão da cidade e um caderno de orações. Em pouco tempo, o menino aprendeu a falar, ler e se comunicar socialmente.

Assim, fortalecido por esses relatos venho apontar a importância do papel do profissional mediador, ou seja, aquele que trabalha diretamente com alunos com necessidades especiais e/ou alunos com necessidades educativas especiais em salas de aula. Este profissional escolar originou-se após o início de práticas de educação inclusiva nas escolas, movimento presente em diversos países, inclusive no Brasil.

Cabe ressaltar que é na competência municipal que a Política Nacional de Educação Especial ganha materialidade. Para tanto, é no âmbito dos Conselhos Municipais de Educação que leis reguladoras da funcionalidade das escolas públicas e privadas são criadas.

Merece um estudo à parte as diferentes formas que os municípios deliberam sobre o profissional mediador. Em muitos casos, como será visto no próximo capítulo, esses profissionais são professores habilitados e em outros, embora exerçam a profissão de docente, não têm habilitação em magistério; neste sentido, optou-se por denominar esses profissionais de mediadores.

Com a garantia dos direitos das crianças com deficiência, Kupfer (2001) ressalta que, se algo na história de uma criança a está impedindo de enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, tratar dele é, entre outras coisas, levá-lo mais uma vez à trama social, ao meio da rua, às escolas.

Para tanto, grande quantidade de escolas foram induzidas por lei a se adaptarem para a educação inclusiva no âmbito da educação especial, instaurando discussões e novas práticas, por muitos desconhecidas.

Diniz e Vasconcelos (2004) mencionam que a discussão em relação ao atendimento educacional especial tornou-se polêmica, pois a agilidade é a condição necessária para a integração e aprendizagem dos alunos com deficiência. Estas mesmas autoras exemplificam com a fala de uma professora de turma:

> a maioria dos professores acredita que para receber um aluno da escola especial em sua sala necessita de acompanhamento de profissionais especializados, por não saber lidar com esses alunos, por não serem dessa área. (DINIZ E VASCONCELOS, 2004. p. 118).

Utilizando o depoimento desta professora como ponto de partida para a nossa discussão, cabe ressaltar que este "profissional especializado", citado por ela, atualmente encontra-se como sendo o maior responsável pelo êxito da educação especial dentro das instituições escolares.

Sobre estes novos profissionais especializados na área de educação especial, Valdez (2012, p. 174 - 175) aponta um fator importante que é a variedade de denominações que os caracterizam:

> según las jurisdicciones y las regiones, hemos hallado las seguientes etiquetas: Celador, Maestro sombra, Personal de apoyo a la integración escolar y Acompañante terapêutico. Pero hemos optado por uma denominácion existente em nuestro contexto, como la de "maestro integrador" o "maestra integradora".

Sobre estas nomenclaturas, Mousinho et. al (2010. p. 93) menciona que a variação pode também dificultar pesquisas mais amplas, já que em inglês, por exemplo,

> pode-se encontrar com o nome de Teacher Assistant, Instructional Assistant, Special Education Teaching Assistant, Special Education Paraprofessional, Teacher Aide, Para educator, Teaching Assistant, Special Education Aide, Special Education Instructional Assistant, Shadow Aide.

A partir da leitura de Valdez (2012), nota-se que, sobre as nomenclaturas, existem diversas concepções, mas que isto não necessariamente expressa as realidades das escolas. Deste modo, não deveríamos nos atentar para o fato de que novas denominações não fazem mais do que esconder antigas práticas?

Dentro deste quadro, é possível perceber que a variação de nomenclatura para se referir ao profissional de educação especial é vasta e modifica-se de acordo com a cultura e época na qual é inserida. Mas, independentemente do nome

destinado ao profissional de educação especial, nota-se que há uma importância e um crescimento incontestável desta nova modalidade de profissionais da educação.

Neste sentido, Giné (1995. p. 9) aponta que

> La educación de adultos de las persona com minusvalía constytue un escenário prácticamente nuevo entre nosostros y há sido reinvindicado por asociaciones y fedaraciones nos últimos años. (...) Las búsqueda de formas apropriadas de educación de adultos mucho más vinculadas a la cultura, en sentido amplio, y a la calidad de vida de estas personas, aparece como um horizonte professional atractivo y que va a ser objeto de uma progressiva demanda social em el próximo futuro".

No Brasil, o responsável por garantir não só a permanência do aluno de educação especial na escola, como também seu êxito enquanto sujeito e aluno é denominado pelo Ministério da Educação como Professor de Atendimento Educacional Especializado – Professor de AEE. Sobre este profissional, encontram-se documentações e orientações no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Para a atuação do Professor de AEE, foi inaugurado o Programa Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, a qual surge como eixo central para o atendimento da criança alvo da educação especial. Instituídos a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva do MEC em 2008, esta sala contempla não só o professor de AEE, como também oferta de equipamentos, instrumentos e materiais pedagógicos adaptados, tendo como intuito aproximar e articular suas propostas de ensino especial com a do ensino regular.

Quanto às especificidades do Professor de AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, destaca-se:

> I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de

> aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Com base nestes apontamentos, podemos notar que as atribuições e responsabilidades destinadas ao professor de AEE são extensas. Segundo Pertile e Rossetto (2006), a responsabilização que é imputada a esse profissional não tem como foco apenas o ensino, mas também as várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele. Neste sentido, o mesmo professor, por meio do programa da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, pode trabalhar em diversas áreas, no entanto, cada área tem seu conteúdo específico.

Deste modo, vemos surgir o papel do profissional mediador, o qual se faz presente em salas de aulas e em outros ambientes escolares e se torna o responsável por ajudar o aluno com necessidades especiais a ser o autor de seu desenvolvimento cognitivo, social e pedagógico.

Quanto ao trabalho de profissionais especializados em mediação para educação especial, Valdez (2012, p. 173) cita que

> No hay practicamente trabajos escritos sobre lá práctica profesional de la integradora. No hay tampoco una reflexión teórica sobre los alcances y limitaciones de La construcción de este “rol”.

Mousinho et. al (2010) apontam que, com a disseminação da ideia do mediador escolar, surgiu a necessidade de se estudar mais a fundo o assunto, apesar do pouco material teórico disponível sobre o tema. Ressalta, ainda, que a palavra “mediador” faz referência àquele sujeito que media, e mediar significa ficar no meio de dois pontos. A autora lembra que o conceito de profissional mediador já foi utilizado anteriormente em outro contexto para caracterizar aquele que “trabalha com a mediação pedagógica”. Ou seja, significa uma ação do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Sendo assim, como poderíamos aqui explicitar as ações e práticas que caracterizam e fomentam o trabalho do professor mediador? Quem é este novo profissional?

Sabe-se que cada caso de inclusão e mediação escolar é único/singular e tem suas características e particularidades que devem sempre ser levadas em

consideração, pois cada sujeito apresenta seu próprio ritmo de desenvolvimento interpessoal, social e cognitivo.

Sobre as características e o papel do mediador, Mousinho et. al (2010) apontam que no decorrer da aprendizagem do aluno o mediador é aquele que favorece a interpretação e o estímulo ambiental, atribuindo significados às informações recebidas, possibilitando a aprendizagem de regras e princípios, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo. Outra característica fundamental desse profissional é fazer com que a criança perceba as variações e estímulos do ambiente como informações sensoriais e, perante isso, tome iniciativas e decisões, não ficando totalmente passiva ao ambiente.

Ainda, de acordo com esta autora, o mediador tem como função ser um intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela. Podendo ele intervir nas questões sociais, comportamentais, na comunicação, na linguagem, nas atividades dirigidas e pedagógicas, atuando em vários lugares do ambiente escolar, como salas de aula, pátio, nas dependências da escola e passeios escolares.

Tartuci, Silva e Freitas (2013) levantam que, devido às dificuldades enfrentadas na implementação da educação inclusiva, esse profissional acaba por assumir a “responsabilidade solitária” pelo processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa ideia é respaldada por Freller (2010, p. 326) no depoimento reivindicatório de uma professora:

> na faculdade não aprendemos a ensinar crianças especiais, não aprendi nada sobre autismo e psicose, para poder trabalhar com estas crianças, precisamos de cursos que nos ensinem as características dos alunos de inclusão e para saber como lidar com eles.

A falta de discussão, formação e embasamento teórico sobre suas ações deixam lacunas abertas e dúvidas ao profissional que se arrisca nesta nova modalidade pedagógica. Deste modo, restam aos profissionais dialogar com os poucos e aligeirados modos de capacitação a distância, oferecidos pelo governo.

Diante estas questões apontadas e tendo o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, como campo de pesquisa, faço perguntas dando ênfase aos **Objetivos Gerais** desta pesquisa:*não se tornaurgente e necessário investigar, descrever e analisar as ações e especificidades do Professor Mediador que atua em unidades do Programa Proinfância no Estado e na cidade do Rio de Janeiro?* E frente aos **Objetivos Específicos**: seria importante *conhecer,*

compreender e suscitar possíveis ações/práticas que possam contribuir para um maior desenvolvimento e melhoria no papel do Professor Mediador? Como também apontar a necessidade e urgência de maiores respaldos e apoios das políticas educacionais a este profissional que surge?

3.1 Proinfância: uma opção metodológica.

> Regular o trabalho da pesquisa e da atividade crítica: meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. (AMORIM, 2003. p. 14).

Para a realização desta pesquisa foram conjugados métodos quantitativos (questionários) e qualitativos (análises de periódicos, artigos, teses, dissertações e livros).

A pesquisa qualitativa parte de questões amplas, que se definem ao longo do estudo, não havendo hipóteses estabelecidas a priori, separação entre sujeito e objeto, neutralidade científica, generalização, manipulação de variáveis. Este tipo de abordagem caracteriza-se pela obtenção de dados descritivos, procurando "compreender os fenômenos estudados segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo" (GODOY, 1995b, p.58).

Segundo Freitas (2002), as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas somente a partir de simples operacionalização de algumas variáveis, mas se orientam para o entendimento e compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Não se inventa uma situação para que esta seja pesquisada, pelo contrário, vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

O atual interesse pela pesquisa qualitativa nos parece importante, partindo-se do reconhecimento de que, antes de tudo, estamos trabalhando com o campo de práticas sociais. Práticas de pesquisa, porque a pesquisa e os seus aspectos operativos são as práticas de um corpo especializado, aquele dos pesquisadores profissionais; existem, pois, as práticas de numerosos atores coletivos, grupos,

movimentos, instituições que se transformaram em novos objetos de estudo e estimularam a elaboração de novos instrumentos de pesquisa.

Para Melucci (1998), o corpo se torna um objeto de atenção, o componente emocional entre a natureza e a cultura, tendo um papel sempre mais importante na experiência dos sujeitos e como objeto de estudo.

Ainda de acordo com este mesmo autor, um ponto importante sobre o método utilizado nesta pesquisa não é a produção de conhecimentos absolutos e sim interpretações plausíveis de uma prática e/ou ação, trata-se de relatos e narrações as quais abrem conceitos ao invés de fechá-los.

Neste sentido, a dicotomia observador/campo torna-se de modo prático a conexão observador-no-campo, e tudo que se observa na realidade social é observado por alguém, o qual se encontra inserido em relações sociais e em relação ao campo de observação. Deste modo, o papel do observador e a relação entre o observador e o assim chamado objeto de pesquisa transformam-se em ponto crítico da reflexão sobre o estatuto da pesquisa social.

A capacidade dos atores de construir o sentido da ação dentro das suas relações refere-se à ação social enquanto pontos de vistas qualitativos, os quais permitem partilhar a produção de significados. Deste modo, entende-se que a ação vem como uma construção intersubjetiva e não apenas como simples comportamento.

Minayo (2012) argumenta que o principal verbo da análise qualitativa é compreender – que é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento e, para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total.

Freitas (2002) nos lança uma luz ao dizer que o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo se mantém em uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E que, também, é esse encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos.

Dentro disso a pesquisa se torna uma possibilidade de interpretar a ação como palavra, como linguagem, junto de símbolos que os atores produzem em suas

relações é também uma prática de observação que coloca em relação à ação, à linguagem e à vida cotidiana dos sujeitos.

Perante as falas e linguagens produzidas pelos sujeitos, Amorim (2003) ressalta que o pluralismo do pensamento bakhtiniano, transpassado pelos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de tensão e conflito, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos. Entre o que eu falo do outro e o que o outro fala de si mesmo floresce uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores.

Freitas (2002. p. 20) reflete que

> Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, através de uma compreensão se suas qualidades e das regras que governam suas leis.

Santos Filho (2001 *apud* Queiroz 2006. p.) aponta que “pesquisadores têm reconhecido que a complementaridade existe e é fundamental, tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa em ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica”.

Segundo Brüggemann e Parpinelli (2008. p. 564),

> A combinação dos métodos quantitativo e qualitativo produz a triangulação metodológica, que, numa relação entre opostos complementares, busca a aproximação do positivismo e do compreensivismo. Assim, a triangulação é uma estratégia de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento sobre determinado tema, alcançar os objetivos traçados, observar e compreender a realidade estudada.

Desta maneira, como já citado anteriormente, este trabalho também contempla o método quantitativo por meio de questionários aplicados em 3 unidades do Programa Proinfância. Foram ouvidos Diretores e/ou Coordenadora Pedagógica, Professores e/ou outro(a)s profissionais/voluntários que atuam junto à criança.

Manzato e Santos (2008) apontam que o método de pesquisa quantitativa, de modo geral, é utilizado quando se quer medir opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes de um universo (público-alvo) por meio de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada.

Falcão e Régnier (2000) ressaltam que a análise de dados quantitativos é um trabalho que propicia a informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados, mas que poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de outro ponto de vista – o

quantificado. Esse produto final abrange um conjunto de procedimentos e técnicas destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que ele mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho.

Ainda de acordo com Manzato e Santos (2008), o levantamento de dados para pesquisa quantitativa por meio de questionários necessita de cuidado especial, deve-se considerar que não basta apenas coletar respostas sobre questões de interesse, mas que é de fundamental importância saber como analisá-las estatisticamente para validação dos resultados.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

Enfim, no presente trabalho pretende-se esboçar um conhecimento apropriado, buscando compreender os sentidos dados à proposta de funcionamento da intervenção do Professor Mediador, tanto quanto pelos membros da equipe docente e discente, e através disso dar novos sentidos e novas possibilidades de funcionamento para as especificidades deste profissional.

3.2 O Proinfância como campo de estudo sobre a Mediação: o contexto da pesquisa.

Antes de tecer considerações a respeito deste Programa, cabe aqui expor alguns dados que dialogam com os motivos de se realizar esta pesquisa em algumas unidades do Proinfância. Em documento publicado pelo Ministério da Educação da Secretaria de Educação Especial denominado Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014), de acordo com o Censo Escolar,

> em relação aos dados de matrículas na Educação Especial, no ano de 1998 foram realizadas 337.326, já em 2006, foram contabilizadas 700.624 e 843.342 em 2013, o que demonstra um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 e 648.921 em 2013.
> Quanto à distribuição destas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas e filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação

> inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 664.466 (79%) de alunos em 2013.
> Com relação à distribuição de matrícula por etapas de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, outros dois documentos encontrados no site da SECADI apontam que em 2013: 59.959 (7%) estão na educação infantil e 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de Jovens e Adultos e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014. p.17-18). (GRIFO NOSSO).

Quando se fala em acesso, está-se referindo a matrículas, e sobre estas, de acordo com o Decreto n° 6571/2008, incorporado pelo Decreto n° 7611/2011, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorizações dos Profissionais da Educação – FUNDEB estabelece o duplo cômputo de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, ao atendimento especializado complementar ou suplementar, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Observando os dados, nota-se que o acesso de crianças, jovens e adultos especiais em classes de ensino regular cresceu muito no período entre 1998 a 2013. Olhando através desta lente, podemos perceber que mesmo de forma lenta e conturbada, existem êxitos nas políticas de educação especial no âmbito da educação inclusiva, principalmente nas políticas de acesso, as quais notoriamente fazem um corte horizontal em todas as etapas da educação.

Diante deste cenário, Garcia (2009 *apud* França) indica que ao discutir o modelo de gestão gerencial que perpassa a educação de alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades, nos anos 2000, frente a programas induzidos por editais, pode-se observar que a educação especial está sob as mesmas regras de gestão previstas na educação nacional.

Neste sentido, fica claro que a cada dia, novas estratégias e políticas de educação e educação especial na perspectiva da educação inclusiva avançam significativamente em busca de aperfeiçoar o quadro de dados negativos que se apresenta quando nos referimos ao acesso e educação dos anos iniciais, principalmente quando falamos do acesso de crianças de 0 a 06 anos de idade. A

própria Secretaria de Educação reconhece que os dados relativos à escolarização nesta faixa etária não são positivos.

Segundo o Observatório do PNE - plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) –criado em 2014, é possível observar que, para alcançar a meta de acesso à Creche, a expansão do número de matrículas deve acelerar-se, até 2024, quando aproximadamente 2,5 milhões de crianças deverão ser matriculadas nessa etapa de ensino. O Observatório do PNE monitora a meta, já que considera a população de 0 a 3 anos de idade na escola, independentemente da etapa escolar na qual se encontra. As estimativas levaram em consideração a idade em anos completos em 31 de março, ou idade escolar.

No caso da Pré-escola, o desafio por regiões e unidades da federação é diverso; a Meta 1 de atendimento à população de 4 a 5 anos de idade é muito desafiadora pelo curto espaço de tempo a ser atingida. Até 2016, o acesso à pré-escola deverá, por lei, ser universal. Isso significa que quase 700 mil crianças terão de ser matriculadas.

Percebemos até aqui que as políticas de educação criadas pelos órgãos responsáveis são parte de estratégias que buscam a melhoria não só do acesso como também da qualidade do ensino ofertado. Outra via encontrada pela Secretaria de Educação em busca destas melhorias citadas é a municipalização do ensino, ou seja, a descentralização do ensino pelo Estado, repassando a responsabilidade da educação aos órgãos municipais.

E como ferramenta para aperfeiçoar esta ação e garantir o êxito no número de crianças matriculadas, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, formulado pelo Ministério da Educação/MEC em convênio com os municípios, que tem por objetivo “garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil pública, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária” (BRASIL, 2011).

É com este argumento que o Proinfância se delineia na agenda da política pública. Voltado à construção e melhoria das condições das instalações físicas das escolas públicas de Educação Infantil, foi instituído pela Resolução nº. 6, de 24/04/2007, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação – FNDE (BRASIL, 2007), a partir da consideração de que a construção de creches e pré-escolas, bem como a compra de equipamentos e mobiliário, são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

No âmbito das políticas educacionais, têm-se consolidado o Plano de Ações Articuladas dos Municípios – PAR. Trata-se de um plano de metas elaborado pelos municípios a partir de uma avaliação diagnóstica da realidade educacional local, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE, que visa enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais na perspectiva de reduzir desigualdades sociais e regionais.

A demanda consolidada neste Plano é hoje o instrumento do regime de colaboração entre os entes federados. Nesta via, é fundamental a visibilidade da Educação Infantil na avaliação diagnóstica para que de fato possa valer a visão sistêmica da Educação Básica postulada pelo PDE.

Numa trajetória de muitas vias, conjuga-se a demanda do PAR, as metas do PDE e a oferta de projetos e programas do MEC no exercício de sua função colaborativa. Como consequência, há uma maior responsabilização dos entes federados em suas competências, exigindo parcerias, compromissos mútuos e articulação entre programas e projetos para alavancar processos.

Diante destes fatores e ações políticas educacionais, para compreender o Proinfância como uma nova institucionalidade é necessário não apenas situar este programa dentro do contexto das políticas públicas de educação no Brasil, considerando os atores envolvidos neste campo, mas observar e acompanhar as estratégias municipais adotadas.

De acordo com o FNDE (2012), existem desafios que se impõem à execução dos convênios pelas municipalidades para a construção das creches e pré-escolas: apenas cerca de metade das obras financiadas pelo Proinfância conseguiram em dois anos chegar à fase de finalização e solicitar recursos para compra de mobiliário e equipamentos. Observa-se que a gestão de recursos públicos é uma questão administrativa complexa, pois no caminho entre a descentralização dos recursos e a conclusão das obras há ainda muitos entraves que merecem ser levantados e pesquisados para subsidiar a formulação das políticas sociais.

Entender a educação de um município enquanto parte de um Sistema Educacional, nos seus diferentes níveis e dependências administrativas, significa

buscar unidade na diversidade, integrar as partes no todo, assegurando um conjunto operante e coerente, mas que também preserve as especificidades. Neste processo estão presentes ambiguidades e tensões decorrentes da relação todo-parte e para a compreensão da dinâmica dos sistemas de interações, produzidas nesta relação, evidencia-se a história de cada localidade e dos sujeitos que nela habitam: gestores, coordenadores, professores, técnicos, pesquisadores, crianças, que se definem "pelo lugar e função que ocupam no conjunto das relações sociais." (CURY, 1995, p. 84).

Embora essa definição guarde coerência, colocá-la em prática, especialmente em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, não é e nem tem sido simples, uma vez que exige gerenciamento em todos os níveis. Conforme acentuam Kramer e Nunes (2007), buscar a unidade do sistema diante da diversidade, aceitar e conviver com diferenças sem tornar o sistema disperso e/ou excludente, compreender e conceber o espaço educativo, com o envolvimento, a discussão e a formação dos profissionais que neles atuam, exigem ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade.

Frente às projeções para o futuro da educação no Brasil, nota-se que o Programa Proinfância, desde 2007, é uma das principais "portas de entrada" para a educação infantil. Ou seja, este Programa surge como instrumento para garantir o acesso do maior número possível de crianças em curto prazo de tempo.

Quando se analisa o próprio nome, Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, tem-se a imagem de uma instituição contemporânea, inovadora, dinâmica, que atenda às necessidades escolares dos mais variados tipos de alunos. Sabendo que é na educação infantil que surgem os primeiros e mais importantes estímulos e contatos com o mundo escolar e social, é neste local que se cristaliza a base educacional que estas crianças terão por diante.

Com base em Vygotsky (2012), entende-se a escola como sendo o meio onde ocorre o aprendizado através das relações interpessoais, onde acontecem as leituras semióticas através do auxílio de instrumentos – signos e sinais. É neste terreno que se aprende a comunicar, que se aprende a atuar e interagir enquanto sujeito.

Assim, ficam as perguntas: o Programa Proinfância surge como uma instituição reestruturada e preparada para atender às demandas da educação especial? A que aquisição de quais equipamentos este Programa se refere? Quem são os profissionais destas escolas – unidades do Proinfância – destinados a trabalhar diretamente com o público da educação especial?

Desta forma, saber a quantidade de crianças entre 0 e 6 anos de idade matriculadas como sendo da educação especial e quais acompanhamentos específicos – atendimento de mediadores – estas crianças recebem nas unidades do Programa Proinfância se tornou a mola propulsora para o início desta pesquisa.

Para tanto foram coletadas amostras em três unidades do Programa Proinfância - duas unidades em municípios do Estado do Rio de Janeiro e uma unidade na cidade do Rio de Janeiro. Nestas três unidades foram aplicados questionários, os quais eram compostos por duas etapas de perguntas, sendo a primeira sobre demanda, planejamento pedagógico e espaço físico, e a segunda relaciona-se aos professores/profissionais ou voluntários que trabalham com crianças com algum tipo de deficiência.

No capítulo a seguir, serão apresentados os resultados dos questionários aplicados com os diretores, professores e/ou voluntários das unidades do Proinfância pesquisadas.

4 CAPITULO – Proinfância e Educação Especial: análise do campo de uma realidade distante.

> Tenho dó das crianças diferentes. Eu fui uma criança diferente. Caipira de Minas em meio aos meninos da riqueza carioca. Roupas diferentes, sotaque ridículo. Fui motivo de chacota. Nunca tive um único amigo na escola. Foi assim que aprendi a solidão. Há as crianças que aprendem mais devagar, que correm também mais devagar por serem gordas, que não são bonitas, que não são atléticas, que tem alguma limitação, síndrome de Down, gagueira, estrabismo, deficiência visual. As crianças ainda são discriminadas pela cor. [...] É difícil para essas crianças pertencer à "turma". Não são convidadas. São abandonadas pelos colegas. Parece que as crianças ditas normais não são educadas para ser amigas delas. E nem as professoras sabem o que fazer. (RUBEM ALVES, 2008. p.111).

A pesquisa de campo foi realizada em três unidades do Programa Proinfância, sendo duas na Microrregião do Vale do Paraíba Fluminense e Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e uma na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Para a análise dos dados coletados em campo, as unidades são assim caracterizadas; Proinfância 1 - Microrregião do Vale do Paraíba Fluminense; Proinfância 2 - Região Metropolitana e Proinfância 3 – Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

• **Microrregião do Vale do Paraíba Fluminense**	• **Região Metropolitana**	• **Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro**
Proinfância 1	Proinfância 2	Proinfância 3

Sobre o roteiro de entrevista...

No Proinfância 1, o roteiro foi respondido pela Diretora e Orientadora Educacional. No Proinfância 2, foi respondido pela Coordenadora e, a pedido desta, participaram das respostas duas professoras do turno da manhã, as quais estavam

presentes na sala dos professores no momento da pesquisa. Já no Proinfância 3, o roteiro foi respondido pela Diretora Adjunta Pedagógica.

O roteiro de entrevista foi dividido em duas partes -

- **I Parte:** sobre Demanda, Diagnóstico Médico e Anamnese, Planejamento Pedagógico e Espaço Físico.
- **II Parte:** sobre os Professores.

É importante explicitar que o papel dos questionários vai além de um simples instrumento de perguntas e respostas, pois enquanto ferramenta de pesquisa abre a interlocução sobre um tema ainda pouco estudado. As perguntas e respostas iniciais já eram conhecidas, mas o fato de serem feitas faria com que a equipe pedagógica tecesse novas configurações, e também revelasse e visse o problema.

4.1 O contato...

No primeiro momento que antecedeu a pesquisa, o contato com as instituições foi feito via telefonemas, em conversa com as diretoras, quando uma apresentação pessoal foi feita e colocada a intenção e a necessidade de autorização para se realizar a pesquisa de campo. Para outras informações e contato mais formal, foi encaminhado um e-mail para o endereço eletrônico particular de cada uma das responsáveis pela instituição, no qual havia uma carta de apresentação com os dados do pesquisador, dados da universidade e da professora orientadora, como também os dados do grupo de pesquisa e a necessidade de se realizar uma pesquisa de campo na instituição.

Cabe lembrar que no Proinfância 1 e no Proinfância 2, devido à demora da resposta ao e-mail encaminhado, foi feito novo contato via telefone, para assegurar o recebimento do e-mail, como também esclarecer alguma possível dúvida. Em resposta, no Proinfância 1 foi autorizada a pesquisa de campo, diferentemente do Proinfância 2, que repassou a carta de apresentação e pedido de autorização para a Secretaria Municipal de Educação.

Depois do contato telefônico com a subsecretária de Educação do Município (Proinfância 2), veio a autorização foi cedida, mas ainda foi necessário a obtenção da sua assinatura na Secretaria de Educação.

No Proinfância 3, o pedido de autorização foi encaminhado diretamente ao departamento de pesquisa, onde foi necessário abrir um protocolo, o qual foi analisado por uma comissão. Após análise do projeto, a pesquisa foi autorizada.

Frente a este primeiro contato com as instituições, uma observação pode ser feita: nota-se que nas unidades do Proinfância 1, 2 e 3, os endereços de e-mail das instituições são endereços pessoais das diretoras ou coordenadoras pedagógicas, o que demonstra, de certo modo, a frágil institucionalidade no processo comunicativo das instituições, as quais deveriam ter e-mails próprios para lhes caracterizar e dar identidade. Outra questão a ser colocada é a demora de resposta do e-mail pelas unidades. A Unidade 1 apontou que este fato se deu devido a um problema na internet e por isso a diretora teve que responder o e-mail de sua casa, o mesmo se dando na Unidade 2, onde não havia sinal de internet.

Deste modo, percebe-se que nas instituições, por não haver um sistema próprio de comunicação, as diretoras e/ou coordenadoras pedagógicas experimentam uma linha tênue entre o profissional e o pessoal, o que pode levá-las a uma confusa troca de lugares e posições, estando estas áreas de atuação não claramente separadas.

Cabe aqui comentar o quanto as instituições educativas sofrem com a precariedade no acesso à internet, o que nos leva a perguntar: já que o Programa Proinfância é formulado para lidar e atender às demandas da educação contemporânea, as unidades não deveriam ter uma rede de internet própria? Como são feitos os comunicados institucionais? Caso uma criança necessite usar o tablet ou outro aparelho eletrônico como instrumento facilitador para sua aprendizagem, ela não teria acesso à internet?

A recepção...

No Proinfância 1, fui atendido pela diretora da instituição de forma receptiva, que disponibilizou seu horário de almoço para responder ao roteiro de entrevista, alegando que naquela semana, devido ao cadastramento da pré-matrícula para 2016, nosso encontro seria impossível em outro momento.

Antes de chegar ao Proinfância 2, como orientado de antemão, fui à Secretaria de Educação do Município na busca de autorização para a pesquisa de campo. Houve a demora de quase uma horapara ser atendido, sem que alguma informação me fosse dado para tal espera.A Subsecretária de Educação apenas alegou problemas pessoais, a diretora do Proinfância também não poderia me receber e fui recepcionado pela Coordenadora, a qual me recebeu de modo

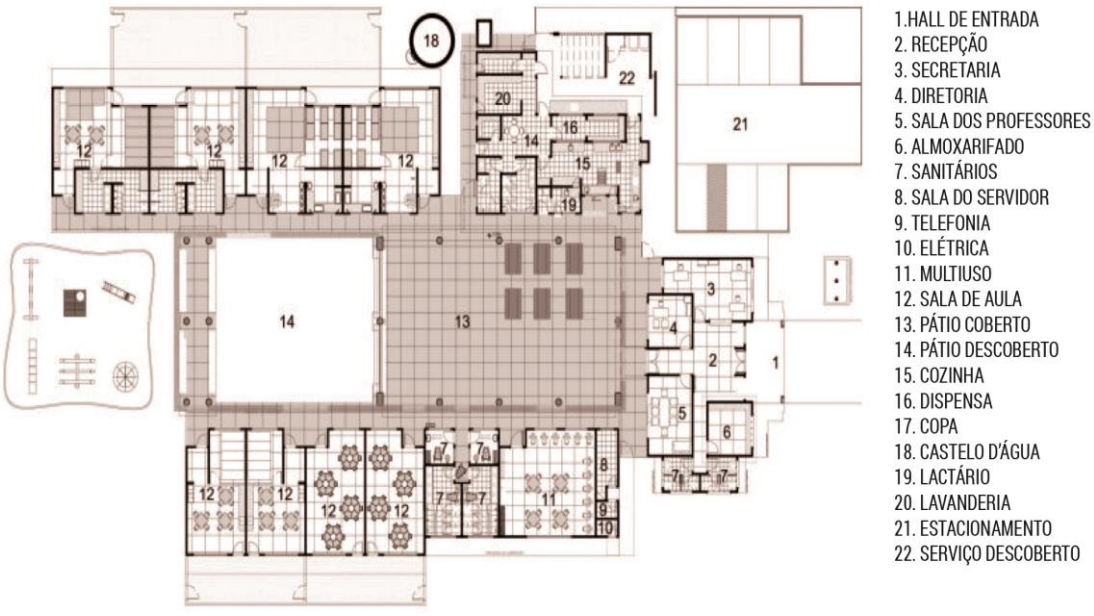
atencioso na sala dos professores. Outras duas professoras do turno da manhã também presenciaram e participaram de parte da pesquisa.

No Proinfância 3, fui bem recebido pela Diretora Adjunta Pedagógica, que se mostrou interessada na pesquisa diante da urgência do tema. Nas três unidades do Proinfância convidaram-me para conhecer as instalações e salas de aula.

Dados das Instituições...

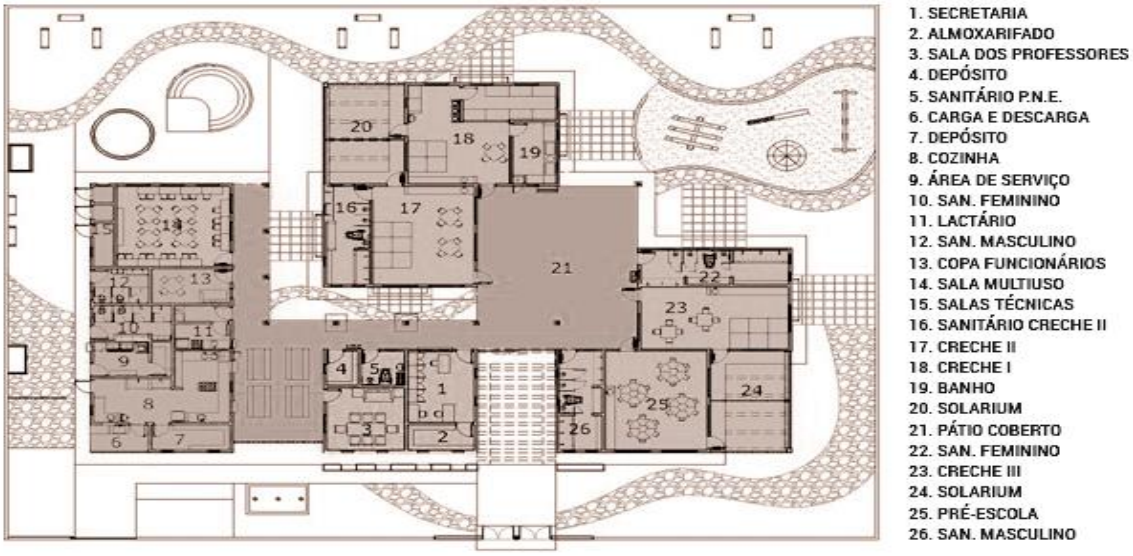
Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), são três os modelos arquitetônicos criados e padronizados para a construção de Unidades do Proinfância (Tipo A, Tipo B e Tipo C), com as seguintes características[12]. **Projetos tipo A:** especificações propostas pelo proponente. **Projetos tipo B:** escola de educação infantil com capacidade de atendimento de 240 crianças até cinco anos de idade, em dois turnos, ou 120 crianças em turno integral. A estrutura conta com oito salas pedagógicas, sala de informática, secretaria, pátio coberto, cozinha, refeitório, sanitário, fraldário, entre outros ambientes, todos adaptados para pessoas com deficiência.

- Unidade Escolar Tipo B



[12]Cf. Ministério do Planejamento (Proinfância, investimento certo nas crianças do Brasil, 09 de maio de 2012, http://www.pac.gov.br/xnoticia/a67414f1>, acesso em 17/01/2016).

Projetos tipo C: têm capacidade de atender 120 crianças, em dois turnos, ou 60 em turno integral. Possuem quatro salas pedagógicas e os demais espaços são iguais ao modelo arquitetônico do tipo B.



- Proinfância 1 – Projeto Arquitetônico Tipo B

2014	**2015**
Matrículas na creche = 112	Matrículas na creche = 115
Matrículas na pré-escola = 0	Matrículas na pré-escola = 0
Matriculadas em tempo integral = 111	Matriculadas em tempo integral = 113
Professores contratados = 5	Professores contratados = 5
Professores concursados = 4	Professores concursados = 4

- Proinfância 2 – Projeto Arquitetônico Tipo

2014	**2015**
Matrículas na creche = 102	Matrículas na creche = 106
Matrículas na pré-escola = 26	Matrículas na pré-escola = 28
Matriculadas em tempo integral = 92	Matriculas em tempo integral = 102
Professores contratados = 8	Professores contratados = 7
Professores concursados = 6	Professores concursados = 6

- Proinfância 3 – Projeto Arquitetônico Tipo

2014	2015
Matriculas na creche = 24	Matrículas na creche = 24
Matrículas na pré-escola = 144	Matrículas na pré-escola = 144
Matriculadas em tempo integral = 0	Matriculadas em tempo integral = 0
Professores contratados = 12	Professores contratados = 12
Professores concursados = 23	Professores concursados = 27

Antes de tecer considerações e estabelecer diálogos entre a literatura e os depoimentos a partir do roteiro de entrevista, estruturado com questões abertas e fechadas, torna-se necessário esclarecer e notificar a diferença entre dois termos que aparecerão logo no início da análise de dados: alunos com necessidades especiais e alunos com necessidades educacionais especiais.

O termo necessidades especiais refere-se a crianças que apresentam algum tipo de deficiência física, intelectual, múltipla e/ou síndromes. Já o termo necessidades educativas especiais diz respeito às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem em uma e/ou em várias áreas acadêmicas, dificuldades estas decorrentes de inúmeras origens como: questões emocionais, atraso no desenvolvimento, conflitos familiares, uso de álcool e drogas durante a gestação, dentre outros.

Seguem abaixo dados coletados no momento da entrevista, com o apoio dos questionários e também os achados da pesquisa.

4.2 Demanda

Torna-se importante esclarecer que, segundo o PNE/2014, sua Meta 1 – que visa universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência -, faz clara referência ao Proinfância.

Outra meta já citada e discutida anteriormente no capítulo 1 é a Meta 4, também do PNE/2014, em seu item 4.2 – que visa promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

Fazendo menção à promulgação do PNE/ 2014 em sua Meta 4, a Nota Técnica Conjunta n° 02/2015 – MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI, em sua quarta página, ressalta que a educação constitui um direito humano incondicional e inalienável, sendo fundamental assegurar às crianças com deficiência o acesso à educação infantil inclusiva, bem como o atendimento educacional especializado, nas redes públicas e privadas de ensino.

Ainda em relação à entrevista, ao se analisar o quesito que indagava o número de alunos com necessidades especiais matriculados no ano de 2014 e 2015, tem-se o primeiro achado da pesquisa.

No ano de 2014, entre os três Proinfância, apenas no Proinfância 1 houve no segundo semestre de 2014 a matrícula de um aluno com suspeita de Paralisia Cerebral em uma turma do berçário. Entretanto, a frequência desse aluno era muito baixa devido a problemas de saúde e, segundo depoimentos, por resistência da mãe do aluno. Cabe perguntar se esta desistência teria sido da mãe ou da própria escola em recebê-lo. Já nos outros dois Proinfância (2 e 3), durante o ano de 2014 não se constataram matrículas de crianças com deficiência, embora a Coordenadora do Proinfância 2 tenha alegado que na instituição existem várias crianças com dificuldades de linguagem e que todas elas (entre 17 ou 18 crianças) renovaram matrícula.

> *"Crianças com deficiência, nenhuma, mas há várias crianças com dificuldades de linguagem. Destas crianças com dificuldades de linguagem, todas elas continuaram na escola, por volta de 17 ou 18 crianças". (fala da Coordenadora – Unidade 2).*

Cabem aqui perguntas sobre o que é considerado atraso no desenvolvimento. Sabemos de antemão que a partir da literatura sobre o tema e a prática cotidiana das escolas, uma turma homogênea se torna algo impossível, já que cada criança apresenta um ritmo diferente de desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Deste modo, o referido “atraso” seria um ritmo mais lento no desenvolvimento da fala?

Quanto questionada sobre as citadas dificuldades de linguagem e o motivo desta observação referindo-se a uma grande quantidade de crianças, as respostas da Coordenadora foram genéricas e superficiais.

No início do ano de 2015, no Proinfância 1, a matrícula do aluno com suspeita de Paralisia Cerebral foi renovada. Para tanto, foi feito o contrato de uma monitora, de cuja formação não se tinha informação, a qual acompanharia o aluno nas demandas apresentadas. Mas, o aluno novamente não chegou a frequentar a sala e a responsável acabou desistindo da vaga. Ainda neste mesmo Proinfância, no ano de 2015, uma aluna com Síndrome de Down foi matriculada, mas houve a desistência da mãe, pois a criança era atendida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, segundo ela, a criança mostrava-se cansada. Outra matrícula no Proinfância 1, no ano de 2015 – segundo semestre - foi de um aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Atualmente, ele frequenta a escola em período integral, e somente em dois dias da semana recebe atendimento na Apae.

Referente ao Proinfância 3, aponta-se que no início do ano de 2015, talvez tenha sido matriculada uma criança com deficiência e que esta se encontrava em avaliação, mas que até o momento da aplicação do questionário (abril de 2015) não havia nenhuma informação dos familiares no ato da matrícula.

Referente ao duplo cômputo da matrícula[13] de alunos com necessidades especiais na Unidade 1, a diretora assim declarou: *“realizamos o duplo cômputo, só não atendemos à lei de cotas, mas abrimos prioridades caso exista encaminhamento do Conselho Tutelar ou do Ministério Público”.*

Na Unidade 2 nos foi relatado que, por falta de uma Sala de Recursos, também não havia cotas para crianças deficientes: *“aqui não trabalhamos com cotas”.* Já na Unidade 3, não foram citados na resposta nem a prioridade de matrícula, nem o duplo cômputo no possível caso ainda sem o diagnóstico.

Diante destas respostas, temos aqui o segundo achado da pesquisa, cabendo informar que conforme Nota Técnica Conjunta n° 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI de 04 de agosto de 2015, a qual vem reforçar o direito das crianças à

[13]Segundo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em seu decreto 6.5571/2011 – a partir desta data, todo aluno com necessidades especiais que forem matriculados na rede regular de educação tem sua matriculada contabilizada em dobro, como se valessem por duas.

educação com base na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como também a LDB de 1996, promulga em seu IV item,

> Sabendo que a recusa de matrícula e o não atendimento das especificidades das crianças com deficiência ferem o dispositivo constitucional que assegura o direito à educação, recomenda-se a matrícula prioritária e antecipada Das crianças com deficiência, bem como a articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial, com a finalidade de promover a adoção das medidas necessárias à consecução da meta de inclusão plena. (Nota Técnica Conjunta n° 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. 2015).

A nota técnica de 2015, referente à constituição de 88 e a LDB de 1996, revela a dificuldade de fazer valer o direito à educação das crianças com deficiência. Nota-se que até o momento esses municípios não fizeram as devidas adaptações necessárias para dar prioridade ao atendimento de crianças com necessidade especiais e estão longe de atingir esse atendimento.

O próximo item a ser explicitado - diagnóstico e anamnese - diz respeito às informações fornecidas pelos pais e/ou responsáveis sobre a criança a ser matriculada, como também realça a necessidade das instituições escolares terem informações a respeito da família da criança.

4.3 Diagnóstico e Anamnese[14]

Este item se faz importante pois versa e abre diálogo sobre a necessidade de a escola ter conhecimento sobre as condições de vida das crianças, o que seus pais almejam para elas, as expectativas que têm a respeito do trabalho educativo, as condições de saúde das crianças, a cultura alimentar, dentre outros fatores importantes para se efetivar uma educação compartilhada. No caso das crianças com deficiência ou com alguma suspeita de atraso no desenvolvimento, aumenta ainda mais a necessidade dos documentos dos quais constam o estado de saúde físico e mental das crianças que são matriculadas na creche ou pré-escola, cabendo lembrar que estas crianças ainda se encontram na primeira infância (0 a 6 anos de idade).

Em alguns casos mais específicos, não havendo diagnóstico médico ou qualquer documento que comprove a condição de deficiência ou anormalidade no

[14]A anamnese em geral é uma entrevista realizada que tem como objetivo reconstruir a história do sujeito até aquele dado momento. Quando bem aplicada, seus dados podem ser úteis na construção de estratégias para o desenvolvimento da criança.

desenvolvimento da criança, cabe à instituição encaminhar a família e a criança para centros e núcleos de apoio especializados oferecidos pela Secretaria de Saúde do Município, onde a criança poderá vir a ser diagnosticada ou não e reencaminhada para a escola com os devidos documentos e orientações pedagógicas.

A exigência de documentos no ato da pré- matrícula ou da matrícula é um movimento que assegura à escola a fidedignidade dos dados da criança informados pelos pais ou responsáveis. O movimento de indução por parte da escola de um encaminhamento médico assegura que o trabalho educativo tenha mais efetividade, além de garantir à criança e suas famílias um acompanhamento e melhores possibilidades de enfrentamento da situação.

No roteiro de entrevista, foi perguntado se a instituição exige da família da criança um diagnóstico médico, anamnese ou algum outro documento no ato da matrícula.

Torna-se importante explicar que esta pergunta foi construída com o olhar voltado para a anamnese como sendo obrigação da escola fazê-la junto aos familiares. Caso a escola não a faça e note alguma dúvida na fala dos pais sobre o desenvolvimento inicial da criança que esta prestes a ser matriculada, torna-se obrigação da instituição encaminhar e orientar estes pais em busca de atendimentos específicos na área da saúde.

Referente a esta questão, o Proinfância 1 marcou a opção: *quando a família não possui documento, a escola encaminha a criança para um profissional de saúde,* e especificou apontando que a rede municipal de ensino acolhe todas as crianças, acompanhadas ou não de um laudo. Quando não há laudo e a equipe da unidade escolar identifica algum indício de um problema qualquer, solicita-se à equipe do NUCLESQ (Núcleo de Educação Especial do Município) um estudo de caso, avaliando e encaminhando a criança a profissionais especialistas para um diagnóstico. Segundo a Diretora, *"a escola faz entrevista com os pais antes da matrícula, mas é muito superficial e não chega a ser uma anamnese".*

No Proinfância2, a Coordenadora, diante a falta de laudos, documentos ou diagnósticos, apontou que

> *"é por isso que muitos problemas só aparecem durante o convívio com as crianças no dia a dia. Históricos de pais usuários de drogas e álcool por vezes são descobertos por outras vias e não via anamnese".* (Diário de campo. Coordenadora do Proinfância).

Segundo a professora entrevistada,

> *“Outra questão é a omissão dos pais na hora da matrícula, nenhum deles fala nada sobre deficiência ou sobre algum comportamento “estranho” do filho. Por exemplo: No dia das mães a professora foi entregar o crachá com o nome das mães para cada criança, e a criança X, disse que aquele nome no crachá não era de sua mãe. A professora lhe perguntou o nome da sua mãe e o corrigiu de acordo com a resposta da criança. Desconfiada, a professora foi conferir o nome correto na ficha de matrícula e se deparou com o primeiro nome – o qual ela havia escrito no crachá. Em investigação, a professora descobriu que a criança não conhecia sua mãe biológica e era criada por uma tia de sua mãe. Isso se deu pois a mãe era usuária de drogas. A criança apresenta sérios problemas de concentração e aprendizagem, os quais podem ser reflexo do uso de drogas durante a gestação”.* (Diário de campo. Professora do Proinfância).

Cabe-nos atentar à resposta da coordenadora do Proinfância 2, pois ela, de certo modo, parece menosprezar o uso da anamnese e seus resultados, já que ela aponta serem as descobertas sobre particularidades das crianças ou sobre o seu desenvolvimento concebidas de outra maneira, no dia a dia.

Já o Proinfância 3, em relação às exigências da instituição a respeito do diagnóstico médico, anamnese ou algum outro documento no ato da matrícula, segundo a Diretora Adjunta Pedagógica, a instituição exige no ato da matrícula a anamnese, atestado médico do pediatra, exame oftalmológico e auditivo. Caso necessário, havendo dúvidas e questionamentos sobre os dados ou sobre a criança, uma reunião com a família é agendada.

Diante as questões colocadas sobre a exigência de documentos médicos, anamnese e diagnósticos durante o processo de matrícula e diante dos relatos dos entrevistados, as dificuldades encontradas no dia a dia, pela falta das informações fornecidas pelos pais, fica claro que em alguns momentos professores e funcionários se veem em situações constrangedoras, as quais podem expor a criança e a instituição. Olhando de outro modo, estas falhas podem remeter o profissional a uma frustração quanto ao resultado do seu trabalho, como também a criança pode se sentir desmotivada e ter seu desempenho e desenvolvimento prejudicados.

Deste modo, fica aqui a proposta para a criação e implementação de políticas públicas em relação ao tema exposto, já que uma vez colocado como prioridade e obrigação à requisição destas informações através de documentos no ato da matrícula, as instituições escolares se mostrarão mais capacitadas e conhecedoras do seu próprio público, podendo assim criar mecanismos e estratégias singulares, de acordo com a sua demanda.

4.4 Proposta Pedagógica para a Educação Especial

A proposta pedagógica baseada na criança com deficiência deve ir ao encontro de suas necessidades e dificuldades, tendo sempre em mente que as escolas e creches devem “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (Salamanca, 1994, p.11). Isso deve se dar através de estratégias pedagógicas, utilização de recursos, adaptação de currículo e cooperação de todos. Assim, a pessoa com deficiência poderá desenvolver suas potencialidades no ensino regular (Magalhães, 2011).

A resolução CNE/CEB, n° 04/2009, afirma que

> toda creche e pré-escola devem ser inclusivas. Caso contrário, não cumprem seu papel social e não garantem os direitos fundamentais de todas as crianças. O desenvolvimento inclusivo da educação infantil em um dos pilares da qualidade educacional. Esta construção explicita-se no Projeto Político Pedagógico – PPP, das instituições escolares. (NOTA TÉCNICA CONJUNTA N° 02/2015 – MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI). (GRIFO NOSSO).

No que se refere à existência de uma Proposta Pedagógica para os alunos de inclusão, voltada para a educação especial, o Proinfância 1, de acordo com a Diretora, prevê em seu projeto politico-pedagógico o atendimento a alunos com necessidades especiais.Quando esses alunos são detectados, a equipe do Núcleo de Educação Especial do Município - Nuclesq, juntamente com a equipe da instituição, realizam a adequação curricular. Porém, a entrevistada relata que o trabalho pedagógico da creche é voltado para a estimulação, o que já oportuniza o atendimento individualizado.

No Proinfância 2, segundo informações da Coordenadora, a proposta é ofertada pela Instituição Municipal Centro Integrado de Educação e Saúde – CIES.

No Proinfância 3, a resposta da Diretora Adjunta Pedagógica aponta para a não existência de matrículas de crianças com deficiência, o que indica o projeto ainda não estar definido.

Sobre a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Pedagógico, o Proinfância 1 assinalou que Professores, Diretora, Coordenadores Pedagógicos e Professores de Educação Especial (Profissionais do Nuclesq – Professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE e Professora Itinerante de Educação Especial) contribuíram na confecção desse documento

O Proinfância 2 ressaltou que a elaboração desta proposta é feita pela Equipe Multidisciplinar do Centro Integrado de Educação e Saúde – CIES; a Unidade do Proinfância apenas se adapta a ela quando necessário.

Diante da resposta do Proinfância 2, fica a pergunta: o Planejamento Pedagógico não deveria ser feito e adaptado pelos profissionais e professoras da própria instituição? Como utilizar e fazer valer um Planejamento Pedagógico feito a distância?

O Proinfância3 apontou a participação na elaboração do seu Planejamento Pedagógico de Professores, Professores de Educação Especial (Técnicos do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica – SESOP), Diretora e Coordenadores Pedagógicos.

No caso do Projeto Pedagógico voltado para a Educação Especial, este deve ser adaptado diante da necessidade e singularidade de cada aluno e a cada nova etapa por ele alcançada. Por isso o questionário indagou às instituições sobre a Adaptação Curricular.

O Proinfância1 salientou que a individualização do Projeto Pedagógico realizado pela instituição é a adaptação curricular.

Já o Proinfância 2 apresenta um quadro diferente. Segundo a Coordenadora,

> *"quando as professoras notam dificuldades maiores (de linguagem, por exemplo) em algum aluno, ele é encaminhado ao CIES. Mas como o CIES atende a demanda de todo o Município, dificilmente o aluno encaminhado retorna com indicações e orientações sobre como deve ser adaptado seu processo de aprendizagem e materiais pedagógicos. Quando existem orientações, elas são fornecidas somente a família da criança, a escola não as recebe. Assim, a escola vai tentando se adaptar a criança e os professores tentam ajudar essa criança em suas necessidades específicas".*

Diante do relato de entrevista da Coordenadora do Proinfância 2, evidencia-se a importância de um diálogo maior entre as instituições de saúde e as instituições escolares, de modo que o trabalho seja realizado em conjunto, tornando-o interdisciplinar.

No Proinfância3, há uma criança que se encontra em avaliação para ser diagnosticada, enquanto o seu Planejamento Pedagógico está sendo realizado de acordo com as reais necessidades.

Durante a tessitura e leitura desta dissertação, ficaram claros os movimentos realizados pelo Ministério da Educação e SECADI no que tange às iniciativas para a ampliação, melhoria e desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, como por

exemplo, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2013), o Plano Nacional de Educação – PNE / Meta 4 (2014), dentre outros. Entretanto, para que a política de inclusão seja implementada como foi concebida é necessário que parcerias entre escolas regulares e instituições filantrópicas, privadas ou públicas, especializadas e capacitadas para o atendimento do público da educação especial se tornem realidade para o bom andamento das práticas inclusivas. Ou seja, a relação entre estas instituições devem ser de troca e compartilhamento de informações e técnicas.

Neste sentido, o roteiro de entrevista questiona as instituições sobre o recebimento de orientação e apoio às práticas de inclusão.

O Proinfância1 descreve e ressalta a parceria com a Secretaria Municipal de Educação – Nuclesq, que avalia e faz diagnósticos de crianças com suspeita de alguma deficiência e faz apontamentos sobre a necessidade de a criança precisar ou não de uma professora auxiliar. Diante da fala da Diretora,

> *"existe uma disputa entre Apae e rede municipal, a Apae tem medo de perder alunos para o município. O Nuclesq entra em conflito com a Apae por alunos e verba. O corpo clínico (Equipe Profissional) da Apae é maior do que o do Nuclesq, que está esvaziado. Existe no município a sala Sap – parceria com o Nuclesq, para atendimentos de crianças com deficiência acentuada".*

O comentário da Diretora expõe os conflitos entre a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e o Núcleo de Educação Especial do Município – Nuclesq, podendo-se perceber que ambas as instituições vivem de verba estadual repassada através do município, dinheiro esse contabilizado a cada aluno atendido. Existe a hipótese de que a APAE, tendo um quadro maior de funcionários, atende a uma demanda maior que a do Nuclesq, recebendo maior ajuda financeira que o Nuclesq.

O Proinfância2 também aponta parcerias com instituições do município. A Coordenadora expõe que,

> *"por vezes, recebemos orientações dos profissionais do CIES. De modo geral, estas informações nos são repassadas em formas de palestras, estas não são exclusivas do Proinfância, elas são oferecidas para toda a rede municipal e seus assuntos são abrangentes. As palestras ofertadas pelo CIES começaram este ano".* (Diário de Campo. Fala da Coordenadora do Proinfância).

Nota-se a importância das palestras ministradas pelo CIES; por outro lado, elas apresentam pouca efetividade quando voltadas para todos os segmentos

educacionais da Secretaria, imaginando-se que um trabalho com bebês ou crianças de 2, 3, 4 ou 5 anos seja muito diferente daquele voltado para crianças mais velhas.

> *"Outra questão sobre os atendimentos, o CIES prioriza o atendimento nas séries iniciais da educação infantil (alfabetização), onde o número de crianças é muito maior, onde a fila é muito maior".* (Diário de Campo. Fala da Coordenadora do Proinfância).

Esta fala merece destaque, já que diz respeito à prioridade de atendimento que as crianças da alfabetização recebem e aos resultados dos alunos que impactam os dados percentuais da escola e do município, haja vista o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.

> *"O Proinfância ainda é visto pelo município somente como creche e não é considerada a primeira etapa da educação infantil, já que não tem como obrigação o letramento e a alfabetização da criança. Na Rede Municipal são 18 escolas e 2 creches, em algumas escolas com ensino fundamental o CIES atende uma maior quantidade de alunos com necessidades especiais mais "gritantes", eles estudam na escola regular e fazem o contra turno na sala de recursos, estes alunos contam também com um professor auxiliar em sala de aula. Estes professores auxiliares são acompanhados pela equipe do CIES, eles recebem orientações e capacitações. Cabe lembrar que entre os professores de turma alguns são concursados e outros contratados. Aqui no Proinfância só temos seis professores de turma que são concursados e professora auxiliar, apenas uma, todos as outras são contratadas. Quanto aos funcionários do CIES, "é tudo desvio de função", são funcionários contratados pela Rede Municipal e desviados para o CIES. Não existe concurso para ser funcionário do CIES. Existem dois alunos aqui na escola que deveriam ter laudo, mas a família ainda não trouxe o laudo".* (Diário de Campo. Fala da Coordenadora do Proinfância).

Outras indagações a serem feitas após este relato referem-se ao perfil dos profissionais contratados pelo CIES. Existem critérios para a contratação? Seriam eles capacitados para atuar na Educação Especial?

No Proinfância 3, a parceria e orientação são feitas pela diretoria de ações inclusivas e assuntos estudantis da instituição.

Aqui temos o terceiro achado desta pesquisa, pois percebe-se que os três projetos Proinfância apresentam Projeto Político Pedagógico que engloba e atende a crianças com necessidades especiais, embora estas unidades estejam submetidas a outras instituições, as quais criaram e implantaram um modelo construído de maneira generalista, superficial e distante da realidade de cada instituição.

Outro apontamento a ser feito é a não participação da comunidade escolar – profissionais, professores, funcionários e familiares – durante o processo de elaboração da proposta, sendo estes os mais indicados a executarem tal tarefa,

detentores que são das questões que surgem no cotidiano e das necessidades apresentadas pela escola e seus alunos. Vê-se que o embasamento da proposta é feito por profissionais de instituições parceiras e capacitadas para tal, as mesmas que em análise dos depoimentos por vezes são citadas como sendo distantes e incongruentes, pois na maioria das vezes sequer retornam ou apontam informações sobre as crianças que lhes foram encaminhadas.

4.5 Acessibilidade e Sala de Recursos Multifuncionais

Como já foi citado e exemplificado no início deste capítulo, o projeto arquitetônico das unidades do Proinfância foi pensado para também atender às demandas e necessidades da educação contemporânea. Assim, a acessibilidade também está prevista no Proinfância: 100% das escolas construídas ou reformadas com os recursos do programa deverão dar prioridade a este requisito, garantindo condições adequadas de acesso e atendimento às crianças com deficiência.

Frente a estes dados, o roteiro desta pesquisa englobou perguntas sobre as adaptações e espacialidades das instituições, como também indagou sobre a existência da Sala de Recursos Multifuncionais, para atendimentos especializados.

O Proinfância 1, que apresenta projeto arquitetônico do Tipo B, relatou a oferta apenas *banheiros adaptados.* O Proinfância 2, com projeto arquitetônico do Tipo B, quanto à acessibilidade assinalou que a instituição apresenta-se satisfatória nesse quesito.A Coordenadora, porém, alega que

> "*oferece acessibilidade para cadeirantes e crianças com dificuldades motoras, mas as outras escolas não. O modelo do Proinfância já foi construído pensando no modelo de inclusão. Mas, mesmo a construção tendo sido pensada para as crianças, ainda existem muitas falhas, por exemplo: em minha sala de aula, as crianças de dois anos de idade precisam se pendurar no lavatório para poderem lavar as mãos, o lavatório é muito alto para estas crianças. Embaixo do balcão, existe um varal de ferro que apresenta perigo para as crianças, pois elas podem bater a cabeça nele. Outra questão é a altura do registro da pia, é tão baixo que as crianças ficam colocando a boca nele. O Engenheiro deveria consultar os professores que trabalham no Proinfância, mesmo com a acessibilidade ainda existem muitas falhas. O soláruim (Anfiteatro), ele não é usado, porque no dia que chove é impossível e no dia de sol também não, faz muito calor. A varanda deveria se estender até o anfiteatro. Em dias de chuva, a água entra pelos vãos e molha todo o pátio que é coberto, ai nós não podemos usar nada. Nós plantamos todas as arvores que existe aqui, aquela que está plantada no anfiteatro foi de propósito, para daqui uns anos ela fazer sombra para as crianças".*

Aproveitando o relato da Coordenadora, fica aqui um apontamento a ser feito para os órgãos responsáveis pela construção e implantação das Unidades do Proinfância que ainda serão construídas: deveria haver um diálogo entre profissionais, funcionários e familiares, para que se possa apontar os ônus e bônus do Projeto Arquitetônico, pois é no cotidiano que se notam as falhas e as adaptações e/ou mudanças necessárias à estrutura física da instituição.

O Proinfância 3, com projeto arquitetônico Tipo B, observa a oferta de acessibilidade aos seus alunos, pois a instituição conta com rampas, corrimão e banheiros adaptados.

Sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, o Ministério da Educação criou, no ano de 2010, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais[15],

Em observação ao Programa, nota-se que o objetivo principal da Sala de Recursos é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, como apoio complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Este Programa também disponibiliza às escolas públicas de ensino regular conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado.

Para tais benefícios, fica claro que cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como a atuação do professorno AEE.

Segundo pesquisa em dados do Painel MEC[16], 39.301 Salas de Recursos foram instaladas em todo o Brasil entre os anos de 2005 e 2011. No município pesquisado pelo Proinfância1, foram instaladas 7 (sete) Salas de Recursos Multifuncionais. No município pesquisado peloo Proinfância 2, foram instaladas

[15]Ministério da Educação. (Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo> acesso em 17/01/2016).

[16]Ministério da Educação. (Indicadores e detalhamentos, http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=1596> acesso em 17/01/2016).

11(onze) Salas de Recursos Multifuncionais. Já no município do Proinfância3, foram instaladas 569 Salas de Recursos Multifuncionais.

Em resposta a este item referente à oferta de Sala de Recursos Multifuncionais, as três unidades responderam que não possuem este espaço de trabalho,como também não contam com nenhum outro tipo de material didático adaptado como apoio a alunos com deficiência visual/visão subnormal (Material didático em Braile, Soroban, Máquina de Assinatura, Piso tátil direcional, Prancha de Leitura com lupa); deficiência auditiva (Professores para a Língua de Sinais, Sinais luminosos que substituem sinais sonoros).

Segundo a Diretora Adjunta Pedagógica da Unidade 3,

> "a Sala de Recursos Multifuncionais está sendo planejada pela direção de ações inclusivas, junto com a diretoria geral da instituição. Estão viabilizando o espaço e o projeto".

O quarto achado desta pesquisa é a análise dos dados coletados nas Unidades do Proinfância juntamente com os números de Salas de Recursos Multifuncionais que o MEC contabiliza nos municípios pesquisados. Neste sentido, nota-se a discrepância entre o número de Salas de Recursos Multifuncionais instaladas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a falta destas salas no Proinfância, a primeira etapa da criança no mundo escolar. Ou seja, este dado é uma mostra da realidade das instituições de Educação Infantil quando se fala em creche e pré-escola. E isso se dá mesmo após o ano de 1996, quando a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da Educação Básica.

Se tomarmos como parâmetro as unidades do Proinfância, poderemos dizer que as crianças com necessidades especiais da Educação Infantil estão invisíveis diante dos olhos dos gestores municipais. Estará o sistema educacional voltado a pensar nessas crianças somente quando ingressarem no Ensino Fundamental, ou seja, quando as necessidades educativas especiais ganharem o centro da ação pedagógica onde a aprendizagem é mais preponderante do que a criança?

4.6 Professor Mediador

Na segunda parte deste roteiro, as perguntas versam sobre o perfil dos profissionais que atuam nas Unidades do Proinfância, junto à criança com necessidades especiais.

Para iniciar a discussão sobre a formação do professor, recorro à LDB 9394/96, a qual dispõe em seu Artigo 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais (...) III – professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Outro documento que faz referência e garante o lugar deste profissional especializado é a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, n° 2 de 11 de Setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (DNEE – EB – 2001) em seu Artigo 18:

> § 1° São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem, em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]
>
> § 2° São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais. Trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais;
>
> § 3° Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental. II – complementação do estudo ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;
>
> § 4° Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001).

Quando perguntado se há profissionais para o atendimento de crianças consideradas da educação especial, a Diretora do Proinfância 1 disse não ter um profissional capacitado. Segundo ela,

> *"o Nuclesq avalia e faz diagnósticos de crianças com suspeita de alguma deficiência e também faz apontamentos se a criança necessita de uma professora auxiliar ou não. O Nuclesq vai até a escola e oferta orientação. Após um diagnóstico, a professora itinerante (profissional do Nuclesq) oferece adaptação curricular e acompanha o professor auxiliar. Quando existe uma criança com deficiência em uma sala de aula da creche a sala conta com uma professora, uma auxiliar e mais uma auxiliar especifica para criança com deficiência. As auxiliares não têm formação pedagógica, algumas têm somente ensino médio, mas elas recebem formação continuada – momento de estudo pela creche uma vez ao mês".*

Sobre os profissionais do Nuclesq, a Unidade 1 apontou que estes profissionais são concursados e selecionados pela Secretaria Municipal de Educação – SME.

No Proinfância 2 e 3, disseram não ter um profissional capacitado. Ambas apontaram que o atendimento à criança com necessidades educativas especiais, quando necessário, é realizado pelos próprios professores ou auxiliares, que também não contam com capacitação profissional.

As outras questões que seguem, nesta segunda parte do roteiro, variam entre perguntas abertas e fechadas, e são referentes à quantidade de professores ou equipe especializada em atendimentos com crianças com deficiência; número de reuniões, acompanhamento e orientações para a manutenção destes profissionais; formação continuada; qualidade e coesão do atendimento prestado; incentivo por parte da instituição (Proinfância) a estes profissionais para a realização de estudos e pesquisas, como também cursos e capacitações; participação destes profissionais em reuniões de pais e responsáveis.

O quinto achado desta pesquisa aqui se mostra, pois, por falta de um profissional ou uma equipe de profissionais capacitados para lidar com crianças que apresentam algum tipo de deficiência, nenhuma das três unidades respondeu o restante do roteiro de entrevista.

Diante este quadro que nos indica, dentre outras questões, a falta de profissionais capacitados para o trabalho com crianças com necessidades especiais nas unidades do Proinfância, seguem abaixo considerações e apontamentos sobre as questões não respondidas pelas instituições.

A formação e capacitação dos professores, independentemente de serem chamados de Professor de AEE, Professor Mediador, dentre outras designações, (como já apontados no 3° capítulo desta dissertação),atuando junto a crianças demandadas da educação especial, tem sido atualmente o foco de muitas discussões quando se trata de inclusão nas escolas regulares.

Pergunta-se, então: que tipo de formação estes profissionais devem ter? Quais as ações e responsabilidades as escolas devem lhes atribuir? Estes professores seriam os únicos responsáveis pela inclusão dentro das escolas? Onde eles se formam? Estas e outras centenas de perguntas surgem quando levantamos a bandeira de educação especial nas escolas.

Esta dissertação não tem como intuito responder a todas estas perguntas, mas apresenta como premissa básica expor e discutir as tarefas atribuídas aos professores responsáveis pela educação especial e os modos de capacitação ofertados pela Secretaria de Educação e Secretaria de Educação Especial.

Freller (2010) acrescenta que apesar do avanço da educação inclusiva no país, com a inclusão de mais crianças com problemas graves no seu desenvolvimento frequentando escolas regulares, os professores ainda relatam dificuldades para ensinar. Apontam que lhes faltam formação, apoio institucional, equipamentos e profissionais especialistas, entre outras necessidades.

Após a leitura de alguns parágrafos do Artigo 18 e da LDB, expostos no início deste item, pode-se perceber que foram contemplados com uma melhor formação aquele professor que já atua nas salas regulares e que receberá alunos com necessidades especiais, como também aquele professor que comprovar capacitação prévia e atuar como professor especializado. Diante deste quadro, podemos notar que ainda não existem políticas destinadas à formação inicial deste profissional.

Uma vez apontada a necessidade de incentivo à formação do professor especialista, tanto na sua formação inicial quanto na pós-graduação, Tartuci, Silva e Freitas (2013) ressaltam que mesmo cabendo ao poder público a responsabilidade pela formação destes profissionais, o que se problematiza é a falta de formação inicial, já que as ações formativas se dão no campo da formação continuada e a distância.

Bridi (2011) descreve que, sobre a formação inicial, foi aprovada a Resolução n°. 1, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006) que determina a extinção das habilitações dos cursos de pedagogia, inclusive no campo específico da educação especial, devendo esta formação ocorrer em nível de pós-graduação ou através de formação continuada.

Sobre a formação do Professor de AEE, em 17 de novembro de 2011, foi lançado o decreto de lei nº 7.611, estabelecendo apoio financeiro e técnico da União que rege “apoio para a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011, art. 5^0).

Para discorrermos mais sobre a formação deste professor, coube analisar e investigar o documento-livro Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a Distância – SEESP – SEED – MEC – 2007, onde se lê:

- propiciar aos professores-alunos em serviço uma experiência de formação que venha ao encontro de suas reais necessidades quando se depararem com os desafios do ensino regular e especial.

- oferecer fundamentos básicos para professores-alunos em AEE dos municípios pólos do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade da SEESP/MEC.

- transformar o atendimento da educação especial oferecido em escolas comuns e especiais aos alunos com deficiência, visando à complementação da formação desses alunos e não mais à substituição do ensino regular.

- garantir a continuidade das ações do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade da SEESP/MEC, dentro dos objetivos a que se propõe.

- reforçar o Direito à Diversidade, em nível de aperfeiçoamento, tem duração total de 180h (cento e oitenta horas), distribuídas em seis módulos (BRASIL 2007).

Sobre a Educação a Distância, este documento supracitado, aponta que

> a Educação a Distância – EAD pode ser definida como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC´s). Neste processo, professores e alunos, embora separados pelo espaço e tempo, estão juntos virtualmente por meio das tecnologias, em especial a internet. Neste curso serão usados materiais impressos, vídeos em DVD e um ambiente de educação a distância que será acessado via internet (BRASIL 2007).

Ainda de acordo com este documento, a EAD na formação de professores tem sido bastante divulgada, pelas vantagens que oferece ao professorado, as quaisdestacamos a seguir:

> • Abre oportunidade de formação para um maior número de pessoas, independentemente do espaço físico.
> • Possibilita que o professor-aluno planeje seu tempo de dedicação aos estudos, podendo conciliar, da melhor forma possível, as atividades de estudo com as atividades particulares e profissionais.
> • Torna um curso mais significativo e interessante à medida que as atividades estão relacionadas ao contexto da vida real dos cursistas, desencadeando ações em suas práticas diárias. • Permite abranger uma grande extensão territorial (BRASIL, 2007).

Um olhar crítico a este sistema de formação é lançado por Pertile e Rossetto (2006). Embora os cursos a distância, on-line, pareçam uma estratégia convidativa e

confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada, com a justificativa da urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata.

Bridi (2011) complementa a questão, dizendo que é neste contexto, o da formação, que surgem o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com estes alunos, considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Albuquerque e Machado (*apud* MAGALHÃES, 2011), em sua pesquisa com 43 professores da rede pública de Pernambuco, os quais estavam recebendo alunos da educação especial, apontam falas que nos são significativas quando analisadas com escopo da necessidade de formação inicial:

> "eu olho assim e digo: meu Deus do céu, eu vou conseguir? Vou desistir. Eu não vou querer entrar mais nesse barco furado, não. Cadê a ajuda? Cadê o direcionamento? [...] Assim tá indo muito bem, mas foi muito difícil. Eu esperei que chegasse alguém para me orientar. Eu tava à deriva. Aí eu disse: eu não vou ficar esperando não. Aí apareceu um curso de extensão em educação especial, aí eu fui fazer". (P2EFPG)

Por isso, Jesus e Vieira *apud* MAGALHÃES (2011) defendem a necessidade de fomentação de "sólidos" processos de formação inicial e continuada para que os professores se sintam capazes de promover diálogos entre teoria e prática. Estes autores nos dizem que, diante da política de formação continuada, configura-se a grande possibilidade para os professores emergirem das situações enfrentadas em sala de aula que muitas vezes parecem sem soluções.

Nóvoa (1992), *citado por* Jesus e Vieira (*apud* MAGALHÃES, 2011), completa que é preciso trabalhar no sentido de diversificação dos modos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

Pode-se perceber que, tendo em vista documentos fornecidas pelos órgãos de regulamentação da educação especial e os seus diálogos com as falas de autores, pesquisadores e professores, ficam evidentes as dicotomias e contradições nos direcionamentos e no entendimento sobre a formação de professores.

Enfim, se por um lado o Estado, a partir de diretrizes e segmentos internacionais, volta seu olhar para a educação especial e a transpõe para o ensino regular, criando documentos e leis que amparem esta manobra, assegurando o acesso de crianças especiais em qualquer segmento educacional. Por outro lado, falta-lhe sensibilidade e amparo teórico-metodológico mais profundo sobre os

problemas anteriores e posteriores a estas mudanças, pois a ausência de capacitação das escolas e principalmente a dos professores reforça o despreparo institucional e profissional, deixando cada vez mais distante o ideário de inclusão e igualdade de direitos.

Não se pretende fazer dos resultados desta pesquisa apenas o apontamento de dados sobre falhas e lacunas nas áreas da educação especial, tampouco criticar as leis e diretrizes que são criadas para embasar e dar corpo às políticas educacionais. Pretende-se na verdade, neste próximo capítulo, concluir esta pesquisa alavancando e sugerindo possíveis ideias e reflexões sobre a educação especial.

CAPÍTULO 5 - Considerações Finais

Ao se deparar com os achados desta pesquisa, realizada em três unidades do Proinfância no Estado do Rio de Janeiro, nota-se que a política de educação especial e a ação pedagógica voltada para alunos com necessidades especiais ainda se encontra enfraquecida e distante de acontecer, a começar pela "terceirização" de Planejamentos Políticos Pedagógicos que contemplam o aluno com deficiência, o baixo número de matrículas destas crianças nas creches e na pré-escola, a inexistência da prioridade de matrícula, a falta de profissionais capacitados, dentre outros pontos.

Estes fatos nos remetem à fala de Walter Benjamin (1993, p. 107), sobre a eficácia do discurso:

> este, não tem a pretensão de transmitir um acontecimento puro e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila.

É a partir deste fragmento que tomo a liberdade de, ao metaforizar, associar a instituição escolar, através de suas políticas educacionais, ao papel do oleiro como sendo aquele que detêm o controle da situação, aquele que decide em que velocidade e de que modo a argila desliza sobre seus dedos, aquele que modela. Já a argila são as crianças que estão em suas mãos, tomando forma, recebendo marcas e contornos.

Tomemos como exemplo a fala de Nunes, Silva e Santos (2015. p. 87), os quais apontam que:

> a educação, suas políticas e seus trabalhadores são vistos como um filão a ser explorado com dividendos excelentes. Para isso, são privatizadas largas áreas, como equipamentos, instituições, currículos, formação, alimentação de crianças e adolescentes.

Nota-se, diante deste aforismo e da metáfora, que o oleiro (instituição escolar) já não tem mais o controle sobre a velocidade em que seu torno gira, e que por influências e políticas externas, em alguns momentos esta argila se esvai em suas mãos, o que faz com que o resultado do trabalho e as marcas produzidas através dele não se tornam experiências passíveis de serem contadas e transmitidas. Essas marcas, ao contrário, desumanizam. Este movimento contraditório explica-se pelo

fato de as escolas muitas vezes se tornarem excludentes e mantenedoras de práticas ineficazes e pouco produtivas.

Carneiro (2012) defende que, tendo em vista que a proposta de educação inclusiva no âmbito da educação especial é referendada por políticas educacionais, é fundamental pensar no movimento de reorganização da escola, começando pela Educação Infantil por esta ser, conforme descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Deste modo, faz-se necessário um maior diálogo e efetividade entre as políticas de educação especial e sua implementação nas municipalidades, pois salta aos olhos a necessidade de se produzirem práticas pedagógicas mais eficazes e acolhedoras no meio escolar, como o exemplo do Proinfância.

Ademais, deve-se levar em consideração que o objetivo final da inclusão escolar e da educação especial não é a busca de igualdades no tratamento de alunos ou de turmas homogênea, já que se sabe: a desigualdade nasce das igualdades. A busca deve caminhar na garantia do espaço da criança, feito e construído com a criança, tendo como objetivo incessante o seu desenvolvimento subjetivo. Nessa trilha ela poderá agir, criar, fazer, participar, ou seja, a criança com deficiência se tornará, enfim, sujeito social atuante.

Deste modo, não basta somente garantir o acesso das crianças com necessidades especiais para a construção de uma escola inclusiva através de leis e diretrizes, é necessário repensar seus espaços, torná-los acolhedores e adaptados, como também se fazem urgentes a capacitação e qualificação de profissionais mediadores aptos a atender o público da educação especial, através do fomento de conteúdos específicos nas grades curriculares das instituições de ensino superior e cursos de formação continuada, não se fixando somente em cursos a distância, os quais acabam sendo impessoais e generalistas.

Outro ponto a ser colocado é a necessidade da criação de recursos pedagógicos que venham a fortalecer e apoiar a atuação dos profissionais mediadores. Estes atuarão com as crianças com necessidades especiais e se tornarão instrumentos capazes de possibilitar a permanência e desenvolvimento

pleno de todos os educandos, sem distinção de suas condições físicas, evitando assim, a exclusão silenciada no interior das escolas regulares.

Enfim, para que estas ações pedagógicas realmente aconteçam, a educação especial não pode distanciar-se de nenhuma prática da educação, e que haja um entrelaçamento até se tornarem uma só, consistente, até as práticas e atuações inclusivas se tornarem ações diárias em todas as etapas da educação, a começar pela educação infantil.

Ao compartilhar esta pesquisa, espero que ela possa contribuir para futuras reflexões e apontamentos na melhoria e construção da identidade da educação especial, como também fomentar o incentivo e investimento de pesquisas acadêmicas sobre este tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBEX, D. **Holocausto brasileiro.** – 4. ed. – São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola.** São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2008.

ALCHIERI, J. C & CRUZ, R. M. **Avaliação Psicológica: conceito, métodos e instrumentos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (Coleção temas em avaliação psicológica).

AMORIM, M. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia.** In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Org.). Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.

ANDRADE, F.H.S. (org.) **Neuropsicologia hoje.** São Paulo: Artes Médicas, 2004.

ARANHA, M. L. D. A.; **Filosofia da Educação.** 3. ed. Ver. Ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, MACHADO DE. **Obra Completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 1994. vol. II.

AFONSO, A. J. **"Sociologia da educação não formal:** Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?". In: Esteves A. J.;Stoer, S. R. A sociologia na escola. Afrontamento, Porto, 1992.

CHAER. G; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Araxá, v. 7. n. 7. p. 251-266. 2011.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**. O mito do amor materno. 9 ed. 1985

BRASIL. **(Constituição de 1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069**,de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>.

_____. **Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasíla : MEC, Secretaria de Educação Especial, (Série : Saberes e práticas da inclusão). p. 96. 2006.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 73 p. 2010.

_____. **Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da rede Escolar Pública Infantil (Proinfância)**, 2011. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao. Acesso em, 17 de janeiro, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em, 21 de maio, 2015.

_____. **Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência**/ Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência : SDH-PR/ SNPD, 2014.

_____. **Observatório do PNE. Educação Especial/Inclusiva.** Disponível em http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva. Acesso em, 17 de janeiro, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2001. P. 79. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em 04 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Plano Nacional de Educação*.*** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 08 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui asDiretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.** Conselho Nacional de Educação, 2009. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.Acesso em 13 abr.2

_____.**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – SECADI. Jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345&Itemid=709> . Acesso em 09 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Brasília, 2000. 22 p.
Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf. Acesso em 16 mar. 2015

_____. Ministério da Educação. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. **(Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais).** Disponível em:http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo> Acesso em: 17 de janeiro, 2016.

_____. Ministério da Educação. **(Indicadores e detalhamentos),**http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=1596> Acesso em 17 de janeiro, 2016.

_____. **Nota Técnica Conjunta n° 02/2015 – MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI**. 2015. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/548/documento-referencia.pdf. Acessado em 19 de dezembro, 2015.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas** (v. 3). São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRIDI, F. R. DE S. **Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado**. Unisul, Tubarão. v. 4, n. 7, p. 187-199. Jan/Jun. 2011.

BRUSCATO, W. L. **A psicologia no hospital da misericórdia: um modelo de atuação**. In: BRUSCATO, W. L; BENEDETTI, C; LOPES, S. R. A. A prática da psicologia hospitalar na Santa Casa de São Paulo:novas páginas em uma antiga história. São Paulo: Casa do Psicólogo. p.18-28, 2004.

BRÜGGEMANN, O. M.; E PARPINELLI, M. A. **Utilizando as abordagens quantitativas e qualitativas na produção do conhecimento.** Rev. Esc. Enferm. USP. p. 564.2008.

BOCK, A.M.B. **Psicologia da educação: Cumplicidade Ideológica.** In: Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. **Psicologiaescolar**: **teoriascríticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. p168. 2003.

CAMPOS, R. H. DE F. **Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual.** – Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

CAMÕES, M. C.; TOLEDO, L. P. B.; RONCARATI, M**. Infâncias, tempos e espaços: tecendo idéias.***In:* NUNES, M. F. R.; KRAMER, S; CARVALHO, M. C; et al. Educação Infantil: formação e responsabilidade. 2013.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação Inclusiva na Educação Infantil.** ***Práxis Educacional*****.** Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CHAER. G; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Araxá, v. 7. n. 7. p. 251-266. 2011.

CRUZ, L., HILLESHEIM, B. & GUARESCHI, N. **‘‘Infância e Políticas Públicas: Um Olhar sobre as Práticas.**Psi. Psicologia &Sociedade.17 (3), 42-49; set-dez. 2005.

COSTA, B. M. F. **Territorialidades Infantis: a geografia escolar com as crianças de seis anos de idade.**Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/UFF. 2012.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1995.

DINIZ, M., VASCONCELOS, R. N. et al. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Formato Editorial – (Série Educador em Formação). 2004.

FALCÃO, J. T. R.; RÉGINER, J. C. **Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

FRANÇA, M. G.; **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?** 36° Reunião da ANPEd – 29 de setembro a 02 de out, Goiânia. 2013.

FREITAS. M. T. A. **“A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”.** Cadernos de Pesquisa. n. 116. p. 20-39. 2002.

FREITAS. E. S. **Fui bobo em vir? Testemunhas de uma inclusão.** In. COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. Inclusão Escolar. Travessias: a experiência do grupo ponte – pré –escola terapêutica lugar de vida. 2005

FRELLER, C. C.; **É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão?** Estilos da Clínica.15(2), 326-345. 2010.

FREUD, S. Esboço de Psicanálise (1938). Madrid: ed. Biblioteca Nueva. Obras Completas, v. 3. 1968.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**, Graal. Rio, 1981.

FERNANDES, R. S. **Entre nós, o Sol: relação entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não formal.** Mercado de Letras. Fapesp. São Paulo, 2001.

FILHO, A. G. L.; **História da Educação Infantil. Heloísa Marinho: uma tradição esquecida. Petrópolis.** RJ. De Petrus. p. 172. 2011.

GERALDÍ, J. W. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética**. *in***Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** Maria Teresa Freitas, Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer (orgs.). – 2.ed. – São Paulo, Cortez. – (Coleção questões da nossa época; v. 107). 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINÉ, C. **Tendenciasactuales y futuras em laEducacion Especial: Nuevos retos para los profesionales.** Aula de inovación Educativa. 45, 5-9. 1995.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo. v. 35, p. 57-63. 1995b.

JANUZZI, G. DE M. **A Educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI.** 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C (orgs.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade.**1 ed. – Campinas, SP. Papirus. 2013.

KELLER, H. **História de minha vida.** 2012.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem Histórica.** Porto Alegre. 1998.

KUPFER, M. C. M. **Duas notas sobre a inclusão escolar.** In: Alfredo Jerusalinsky. (Org). **Escritos da Criança. Porto Alegre.** RS: Centro LydiaCoriat. v. 1, p. 71-80. 2001.

LEITE, C. D. P. **Saberes e Poderes**: Preposições e provocações a partir da infância, da escola e da formação docente. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.21, n.4, jan./jun. 2007.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras***, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun. 2006.

LOPES, J. J. M.; FARIA, E. C. G. V. **"A cidade me desperta um sentimento de curiosidade": um estudo sobre a mobilidade e a interação social na infância.** GRUPO DE PESQUISAS E ESTUDOS EM GEOGRAFIA DA INFÂNCIA – GRUPEGI/CNPQ. 2012.

LIMA, R. J.;**“TEM QUE ESTAR NO MAPA PORQUE FAZ PARTE DO MUNDO”: cartografia com crianças em areal (RJ).** GRUPEGI – Grupo de Estudos em Geografia da Infância – UFF (RJ). 2012

MADER, M. J.; THAIS, M. E. R. O.; FERREIRA, M. G. R. **Inteligência: um duplo conceito.** Neuropsicologia. São Paulo. p. 61-76. 2008.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva.** Em: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília. Líber-livro, p.79-91. 2011.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionário na pesquisa quantitativa.**Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP. 2008.

MENDES, E. G. **A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa Qualitativa e Cultura.**SocietáeditriciilMilino. 1998.

MINAYO, M. C. DE S. **Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciência & Saúde Coletiva. 17(3): 621-626. 2012.

MURAT, L. **O homem que se achava Napoleão: Por uma história política da loucura.** Tradução Paulo Neves. – São Paulo: Três Estrelas, 2012.

MOUSINHO R.; SCHMID, E; MESQUITA F. et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** Rev. Psicopedagogia; 27(82): 92-108. 2010.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa. Brasília. 2011.

NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. **Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa.***In* NUNES, M. F. R.; KRAMER, S; CARVALHO, M. C; et al. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 2013.

NUNES, M. F. R; SILVA P. L. F. V.; SANTOS, E. C. et. al. In: NUNES, M. F. R.; **Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos.**

OLIVEIRA, M. K**. Vygostsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

PATTO, M. H. S. **Passagens: a psicanálise em movimento.** In. COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. Inclusão Escolar. Travessias: a experiência do grupo ponte – pré –escola terapêutica lugar de vida. 2005.

PRESTES, Z. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultura: algumas considerações.** R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304. Maio/ago. 2013.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. **Trabalho E Formação Docente Para O Atendimento Educacional Especializado. 2006.**

QUEIROZ, L. R. S. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia.** Disponível em < http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves02/claves_2_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em 03 maio. 2015.

ROSA, J. G. **Primeiras Estórias.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2001.

SATTLER, J. M. **Avaliação de crianças.**ThirdEdition. San Diego, Ed. Sattler. 1992.

SAVIANI, D. **Teorias da educação e o problema da marginalidade.** In: Saviani, D. **Escola e Democracia**. 38. ed. São Paulo: Editores Associados, 2003.

SILVA, M. R. DA; ABREU, C. B. M. **Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de formação" e os resultados das avaliações nacionais.** Perspectiva, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008.

SOEJIMA, F. M. **Educação e formação humana: Uma discussão sobre o conceito de autonomia.** 2008. 160p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

TARTUCI, D.; SILVA, M. R.; FREITAS, A. O. **A Formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e a Formação do professor de apoio à inclusão em Goiás: uma análise da legislação.** Anais do *I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência* – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TUNES, E. **Sem escola, sem documento.** Rio de Janeiro, 2011.

UNESCO, **Declaração de Jomtiem**. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.**1994.

UNESCO.**Learning: the treasure within**. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights).Paris: UNESCO, 1996.

VALDEZ, D. **Ayudas para aprender: transtornos del desarollo y prácticas inclusivas.**1 ed. – 3ª reimp. – Buenos Aires: Paidós. 2012.

VERÍSSIMO, L. F. **Comédias da vida pública.**ed. L&PM. 1995.

VYGOTSKY. L. S. **Obras Escogidas – V: Fundamentos de ladefectologia.**Volumen 2 – V de lacoleccíon Machado Nuevo A prendizaje. Direccíon de lacoleccíon: Cinta Rodríguez, 2012.

VYGOTSKY. L. S. **Quarta Aula: A questão do meio na pedologia.** Psicologia USP, São Paulo, 21(4), 681-701. 2010.

VYGOTSKY. L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.