

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**SUPORTE AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL INCLUSIVA**

ANA CLÁUDIA PINTO BREDARIOL

SÃO CARLOS
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**SUPORTE AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL INCLUSIVA**

ANA CLÁUDIA PINTO BREDARIOL

**Tese apresentada a banca examinadora do
Programa de Pós Graduação em Educação
Especial da UFSCAr, como exigência para
obtenção de título de doutor em Educação
Especial**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA LUISA GUILLAUMON EMMEL

SÃO CARLOS
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B831sa

Bredariol, Ana Cláudia Pinto.

Suporte ambiental: uma estratégia para educação infantil inclusiva / Ana Cláudia Pinto Bredariol. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

213 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

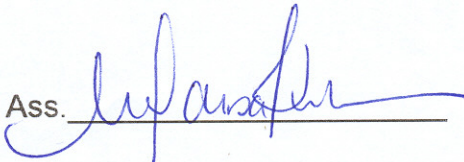
1. Educação especial - inclusão. 2. Ambiente de sala de aula. 3. Educação de crianças. I. Título.

CDD: 371.9046 (20^a)

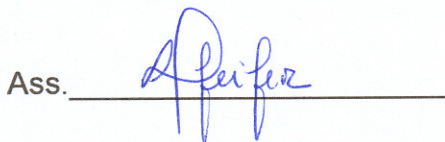


Banca Examinadora da Tese de **Ana Cláudia Pinto Bredariol**

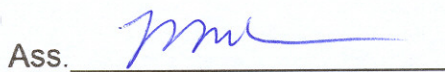
Profa. Dra. Marisa Tomoe Hebihara Fukuda
(USP – Ribeirão Preto)

Ass. 

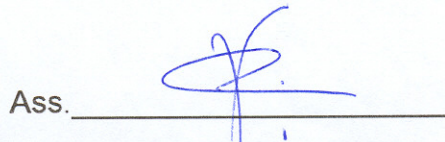
Profa. Dra. Luzia Iara Pfeifer
(USP – Ribeirão Preto)

Ass. 

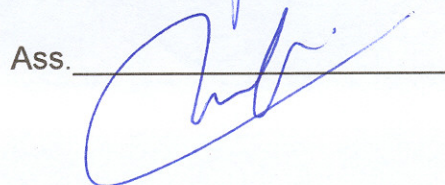
Profa. Dra. Márcia Regina Bonagamba Rubiano
(USP – Ribeirão Preto)

Ass. 

Profa. Dra. Claudia Maria Simões Martinez
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Luisa Guillaumon Emmel
(UFSCar)

Ass. 

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final de mais uma conquista é um momento muito especial. Ganhos, perdas, superações, frustrações, euforia, conquistas fazem parte desse processo muitas vezes difícil de ser superado, mas finalmente vencido.

O momento de agradecer é um sinal dessa vitória. Vitória que não conquistamos sozinhos. Tantos fizeram parte dela, e a tantos teria que agradecer.

Começaria pelos meus pais, Edna e Saulo, que sempre me mostraram o valor de uma boa formação.

À minha *eterna* e querida avó, que de onde estiver tenho certeza que estará vibrando por mais essa conquista.

Especialmente ao meu grande companheiro, por ter desde sempre me incentivado e despertado para a carreira acadêmica. A você Armindo, meu maior incentivador desde o mestrado, agradeço pela paciência de tantos momentos, pela confiança em mim depositada e por sempre acreditar que era possível.

Giovanna e Lucas, luzes que sempre iluminaram meus caminhos. Obrigada pela compreensão da minha ausência durante alguns períodos, obrigada pela compreensão da minha falta de paciência, obrigada por vocês estarem sempre por perto.

À Universidade de Uberaba que acreditou na seriedade desse trabalho e cedeu espaço no Programa de Extensão e Ação Comunitária para que parte desse trabalho pudesse ser realizado. Em especial à Beatriz Coelho, Núbia, Rívia, Rubiana que tanto colaboraram na realização da *Capacitação Inicial* para as educadoras.

À Universidade Federal de São Carlos que há 20 anos percorre comigo essa longa caminhada, me acolhendo em diferentes momentos da minha vida, desde a graduação.

A todos do Programa de Pós Graduação em Educação Especial, funcionários e professores tão especiais quanto o programa.

Aos membros da banca examinadora pelas colaborações essenciais que me foram dadas desde a qualificação.

Cláudia e Luziara, amigas eternas, 20 anos de amizade, cumplicidade, parcerias, vocês foram meu modelo.

À Profa. Márcia Rubiano pelo carinho e dedicação a mim sempre dispensados e principalmente pelas suas contribuições teóricas que serviram de base para a concretização desse trabalho. O título desse trabalho é uma homenagem aos seus estudos.

À Profa. Dra. Thelma Matsukura pelas colaborações pontuais na qualificação.

À Profa. Dra. Marisa Fukuda pelo empenho e dedicação na leitura cuidadosa do trabalho e principalmente pelas excelentes contribuições dadas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Luisa Guillaumon Emmel pelo incentivo dedicado durante o percurso desse trabalho.

Aos meus *grandes e especiais amigos* que em cada momento de angústia, fraqueza, cansaço, trabalho intenso estiveram do meu lado cada qual com sua contribuição. Cada um viveu um pedacinho desse trabalho dando um pouquinho de vocês. Leonardo, Maria Paula, Heloisa, Beatriz, Ana Cristina, Ralph, Mariana Marquez, Mariana Pontes, Marisa, Ricardo Coelho, e tantos outros que colaboraram direta ou indiretamente. Vocês em diferentes momentos acreditaram em mim, me deram força, carinho, atenção, me substituíram em alguma função, me alentaram com poesias, companhias, com críticas construtivas....enfim estiveram do meu lado.

Débora *maravilhosa*, sem você esse trabalho estaria perdido e desformatado. Você foi mais que uma amiga, um anjo da guarda, uma grande companheira ficando até o final da primeira impressão. Não existem palavras para te agradecer, só meu imenso carinho, admiração e a certeza de que pode contar sempre comigo. Muito obrigada.

Aos meus alunos, meu agradecimento pela compreensão e minhas desculpas por algumas ausências, espero poder retribuir.

Finalmente agradeço em especial as educadoras que participaram desse estudo, pela confiança em mim depositada e pela imensa contribuição.

Meu muito OBRIGADA a todos vocês!!!!

RESUMO

O espaço físico de uma Instituição de Educação Infantil precisa tornar-se um *ambiente*, isto é, prover situações que facilitem as relações interpessoais e acima de tudo permitam a emergência de diversas formas de expressão, do imprevisto, dos saberes espontâneos infantis. Nesse estudo o espaço escolar denominou-se *ambiente físico educacional* sendo considerado como importante elemento curricular, levando-se em conta aspectos como: elementos que condicionam a organização dos espaços, critérios para uma adequada organização dos espaços, papel do educador na organização do espaço e papel do educador na aceitação da diversidade. Este estudo enfatizou o ambiente físico educacional como um importante aliado da escola inclusiva, onde propostas pedagógicas devem ser desafiadoras e diversificadas, oferecendo oportunidades de qualidade para todos, inclusive às crianças com necessidades educacionais especiais. Considerou-se a avaliação do ambiente físico educacional como essencial para a elaboração e planejamento curricular, assim como um facilitador no processo educativo. Este estudo teve como objetivo *geral: Investigar a importância do AMBIENTE FÍSICO EDUCACIONAL na construção de uma proposta inclusiva sob a ótica do educador infantil, e caracterizou-se como sendo descritivo - exploratório, utilizando como base a análise qualitativa e quantitativa dos dados. Para atingir o objetivo proposto, três etapas distintas foram realizadas: capacitação inicial (estabelecimento da linha de base); aplicação de entrevista semi-estruturada (investigação da percepção do educador em relação ao ambiente físico educacional) e aplicação de um Roteiro par análise do ambiente físico educacional de cada educador participante (avaliação da qualidade do ambiente educacional). Participaram 29 educadores de instituições infantis públicas, privadas e filantrópicas do município de Uberaba. Os dados encontrados mostraram que apesar da maioria dos professores apresentarem formação superior, muitos, não apresentam formação desejável para o desenvolvimento de programas e ações dirigidas à educação infantil inclusiva. Pode-se concluir também que os educadores valorizam o ambiente como um importante aliado no processo de aprendizagem, mas não identificam suas funções, a importância de diferentes recursos, as habilidades desenvolvidas a partir dos diferentes arranjos espaciais, as oportunidades que devem ser oferecidas. De uma forma geral os educadores não conseguem caracterizar seu ambiente físico educacional apesar de reconhecer sua importância no planejamento e estruturação de sua proposta pedagógica. Relacionam diferentes aquisições no desenvolvimento da criança às situações ambientais, porém não apresentam uma proposta definida de oportunidades que facilite o acesso de toda e qualquer criança de sua sala. Os educadores identificaram as diversidades de seu alunado presentes no ambiente educacional, porém apontam insatisfações na condução de suas ações em decorrência de turmas grandes de crianças por sala, diversidade de alunos, despreparo profissional, falta de apoio e condições precárias de trabalho. Conclui-se que pensar em educação inclusiva ou proposta que a viabilizem, é um desafio para pesquisadores e educadores que atuam na área de Educação Especial. Esse desafio torna-se ainda maior quando lidamos com formas de pensar ou atuar de profissionais que estão vivenciando na prática a diversidade da inclusão, ou quando propomos mudanças para que sejam atendidas e respeitadas as peculiaridades apresentadas pela diversidade. Para melhoria das práticas de intervenção na educação, faz-se necessário que o educador saiba diagnosticar a situação em que está inserido e propor alternativas de ações, atualizar-se quanto às novas tendências e estratégias de ensino, estabelecer uma visão crítica a respeito de sua ação.*

ABSTRACT

The physical space of an Institution of necessary Infantile Education to become an environment, that is, to provide situations that facilitate the interpersonal relations and above with everything allowed the emergency of diverse forms of expression, the unexpected one, knowing them spontaneous infantile. In this study the pertaining to school space called surrounding educational physicist being considered as important curricular element, taking in account aspects as: elements that condition the organization of the spaces, criteria for one adjusted organization of the spaces, paper of the educator in the organization of the space and paper of the educator in the acceptance of the diversity. This study it emphasized educational - physical environment as an important ally of the inclusive school, where pedagogical proposals must challenging and be diversified, offering chances of quality for all, also to the children with educational necessities special. It was considered evaluation of educational the physical environment as essential for the elaboration and curricular planning, as well as a facilitator in the educative process. This study it had as objective generality: To investigate the importance of *educational - physical environment* in the construction of a proposal inclusive under the optics of the infantile educator, and was characterized as being descriptive - exploratory, using as base the qualitative and quantitative analysis of the data. To reach the considered objective, three distinct stages had been carried through: initial qualification (establishment of the base line); application of half-structured interview (inquiry of the perception of the educator in relation to educational the physical environment) and application of a Script pair analysis of educational the physical environment of each participant educator (evaluation of the quality of the educational environment). 29 educators of public and private institutions had participated infantile of the city of Uberaba. The joined data had shown that despite the majority of the professors presenting superior formation, many, they do not present desirable formation for the development of programs and actions directed to the inclusive infantile education. It can also be concluded that the educators value the environment as an important ally in the learning process, but do not identify its functions, the importance of different resources, the abilities developed from the different space arrangements, the chances that must be offered. Of one the educators had been general do not obtain to characterize its educational physical environment although to recognize its importance in the planning and struturation of its proposal pedagogical. They relate different acquisitions in the development of the child to the ambient situations, however they do not present a proposal definite of chances that the access of all facilitates and any child of its room. The educators had identified the diversities of its populations presents in the educational environment, however they point insatisfações in the conduction of its action in result of great groups of children for room, diversity of pupils, professional unpreparedness, lack of support and precarious conditions of work. One concludes that to think about inclusive education or proposal that makes possible it, it is a challenge for researchers and educators who act in the area of Special Education. This challenge still becomes bigger when we deal with forms to think or to act of professionals who are living deeply in the practical a diversity of the inclusion, or when we consider changes so that they are taken care of and respected the peculiarities presented for the diversity. For improvement of the practical ones of intervention in the education, one becomes necessary that the educator knows to diagnosis the situation where is inserted and to consider alternative of action, to modernize how much to the new trends and strategies of education, to establish a vision criticizes regarding its action.

Lista de Figuras

Figura 1 – Teoria Ecológica do Desenvolvimento segundo Bronfrenbrenner	19
Figura 2 - Caracterização da faixa etária com o qual os EPs atuam.....	86
Figura 3 – Opinião dos educadores frente à influência da organização do ambiente físico educacional na aprendizagem.....	89
Figura 4 – Habilidades que podem ser desenvolvidas a partir do arranjo do ambiente físico educacional da sala de aula.....	97
Figura 5 – Avaliação do espaço interno.....	122
Figura 6 – Avaliação do arranjo do mobiliário para cuidados rotineiros, brincadeiras e aprendizagem.....	125
Figura 7 – Avaliação de equipamentos para brincadeiras de coordenação motora grossa.....	127
Figura 8 - Frequência comparativa dos elementos presentes na organização do ambiente físico educacional	129
Figura 9 – Avaliação da Organização da sala para brincadeiras.....	135
Figura 10 – Avaliação de espaços para privacidade.....	136
Figura 11 – Avaliação das atividades realizadas pelas crianças.....	139
Figura 12 – Avaliação de locais para brincadeiras de coordenação motora grossa...	140
Figura 13 – Avaliação de oportunidades de atividades de faz de conta.....	141
Figura 14 – Avaliação da presença de brincadeiras livres.....	143
Figura 15 – Avaliação de atividades em grupos.....	145
Figura 16 - Avaliação das práticas de segurança em sala de aula.....	146
Figura 17 - Frequência comparativa dos critérios essenciais para organização do ambiente físico educacional.....	148
Figura 18 - Avaliação do encorajamento da participação das crianças em sala de aula.....	151
Figura 19 - Avaliação da supervisão geral das crianças em sala.....	153
Figura 20 – Avaliação da supervisão das atividades de coordenação motora global	154
Figura 21 - Frequência comparativa do papel do educador na organização do ambiente físico educacional.....	155
Figura 22 - Avaliação da promoção da aceitação da diversidade.....	156
Figura 23 - Preparação para atender crianças com NEEs.....	158
Figura 24 – Frequência comparativa do papel do educador na aceitação da diversidade.....	159

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Análise da formação acadêmica dos EPs.....	85
Tabela 2 – Opinião dos educadores a respeito da inserção da discussão do arranjo físico educacional no planejamento de ensino	91
Tabela 3 –. Indicação de possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere ao desenvolvimento da identidade.....	100
Tabela 4 – Indicação de possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere à independência da criança.....	103
Tabela 5 - Indicação de possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere a recursos e oportunidades que a sala oferece.....	106
Tabela 6 – Indicação de possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere a mobiliários e materiais disponíveis no ambiente físico educacional...	110
Tabela 7 – Indicação de possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere a espaços para atividades expressivas e espontâneas que a sala oferece	113
Tabela 8 – Frequência e crianças com NEEs presentes na sala de aula dos EPs..	115
Tabela 9 – Análise da Adequação Ambiente Físico Educacional da sala de aula para todas as crianças.....	160

Lista de Quadros

Quadro I - Modelos de intervenção precoce para países em desenvolvimento.....	50
Quadro II – Características do Questionário semi-estruturado.....	71
Quadro III – Categorias e subcategorias analisadas no ambiente físico educacional dos educadores participantes.....	74
Quadro IV – Caracterização dos critérios de seleção dos educadores participantes desse estudo.....	93
Quadro V – Indicação de espaços e objetos ligados à identidade pessoal.....	102
Quadro VI – Indicação de recursos que estimulem os sentidos no ambiente físico educacional.....	108
Quadro VII –. Indicação de recursos que promovam a variação de espaços no ambiente físico educacional.....	109

Sumário

1	As instituições de educação infantil e sua relação com o desenvolvimento	12
2	O ambiente educacional e a Educação Infantil Inclusiva	23
	2.1 – Conceito atual de necessidades educacionais especiais.....	23
	2.2 - A inclusão e o contexto sócio-político	27
3	O ambiente da sala de aula e sua influência na aprendizagem.....	36
	3.1 O ambiente físico educacional e suas implicações no planejamento de ensino.....	36
	3.2 Gestão e Organização da Sala de Aula	40
	3.3 Variáveis Importantes para organização e avaliação de um ambiente de aprendizagem.....	43
4	Princípios básicos para organização de programas em educação infantil.....	48
5	O problema de pesquisa.....	57
6	Objetivos.....	59
7	Método.....	61
	7.1 Definição da amostra.....	62
	7.2 Situação.....	64
	7.3 Estudo Preliminar.....	64
	7.4 Aspectos Éticos	67
	7.5 Instrumento.....	68
	7.6 Procedimento.....	75
	7.7 Procedimento para Análise dos dados	77
	7.7.1 Identificação do perfil profissional	80
	7.7.2 Caracterização do ambiente físico educacional da sala de aula e sua relação com a aprendizagem sob a ótica do educador infantil (entrevista).....	81
	7.7.3 Avaliação da qualidade do ambiente físico educacional da sala	

de aula (observação e registro do ambiente físico educacional)	81
8 Análise e discussão dos dados.....	82
8.1. Perfil profissional dos participantes.....	83
8.2 Caracterização do ambiente físico educacional da sala de aula e sua relação com a aprendizagem sob a ótica do educador infantil.....	88
8.3 Caracterização das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) presentes no ambiente físico educacional de cada Educador Participante (EP).....	115
8.4 Avaliação da qualidade do ambiente físico educacional da sala de aula).....	119
9 Conclusão.....	163
10 Referências.....	171
11 Anexos.....	181
Anexo 1 Esclarecimento Inicial.....	182
Anexo 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	183
Anexo 3 Aceite do Comitê de Ética	184
Anexo 4 Questionário Semi Estruturado.....	185
Anexo 5 Roteiro para Observação e Avaliação Direta do Ambiente Físico Educativo.....	193
Anexo 6 Características Gerais dos Educadores Participantes do Estudo	213

1 - As instituições de educação infantil e sua relação com o desenvolvimento

Embora diferentes iniciativas voltadas para a educação infantil no Brasil existam há mais de cem anos, foi a partir das últimas décadas que o crescimento do atendimento e acompanhamento de menores de seis anos de idade se tornou mais significativo em nosso país.

Fatores como a industrialização, a urbanização, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, mudanças estruturais na organização familiar contemporânea, entre outros, desencadearam uma procura maior desde as idades iniciais por serviços de educação infantil. Outros aspectos a serem considerados como desencadeadores do reconhecimento e da procura por essas instituições são os crescentes estudos relacionados a importância das primeiras experiências para o desenvolvimento da criança, e principalmente, as conquistas SOCIAIS pelos direitos da criança, entre elas o acesso à educação nos primeiros anos de vida (BRASIL, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c). Um marco importante a ser considerado é *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a LDB, sancionada em dezembro de 1996, onde pela primeira vez a expressão *educação infantil* aparece na lei de educação nacional.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), portanto, a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. A lei estabelece ainda, que a educação infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos. Dessa forma creche e pré-escola se diferenciam apenas em

função de idade, sendo ambas consideradas instituições de educação infantil e visando o mesmo objetivo: desenvolvimento integral da criança.

De acordo com o documento *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (BRASIL, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998) apesar da crescente expansão do atendimento relativo a essa faixa etária, o acesso à educação infantil ainda deixa a desejar, pois os dados mostram que nas famílias de renda mais alta (acima de 2 salários mínimos per capita) o atendimento para toda a faixa etária -0 a 6 anos- é de 43% e nas famílias de menor renda (até meio salário mínimo per capita) é de 19,2%. Esse dado torna-se extremamente importante quando se considera que a frequência à instituições infantis (com padrões adequados de qualidade) parece trazer benefícios e oportunidades enriquecedoras para o desenvolvimento infantil. Ainda segundo o referido documento, o impacto do atendimento em creches sobre o desenvolvimento da criança na escola fundamental e em outros aspectos de sua vida tem mostrado que programas de melhor qualidade apresentam um impacto mais duradouro sobre a criança.

Com a crescente expansão de instituições de educação infantil no Brasil, percebe-se que os padrões de qualidade do atendimento nem sempre são seguidos, ficando muitas vezes aquém do desejado, especialmente nas creches que historicamente se caracteriza.

Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1994c) fatores como insuficiência de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos, a não apropriação da função da creche (educar e não cuidar), a inexistência de programas ou propostas pedagógicas, são problemas importantes a serem enfrentados.

O documento *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998) destina um capítulo em especial para “O espaço físico nas instituições de educação infantil”, reafirmando a idéia de que uma proposta pedagógica que vise garantir o direito à infância e conseqüentemente a melhora nas condições de ensino para todas as crianças (pobres, ricas, negras, indígenas, meninos, meninas, estrangeiras, brasileiras, com necessidades educacionais especiais e etc) deve necessariamente considerar nossa diversidade sociocultural, organizando os espaços de sua instituição de forma flexível e versátil. Qualquer que seja a instituição infantil, o espaço físico da escola ou sala de aula expressará a proposta pedagógica adotada.

É importante ressaltar que apesar do presente estudo enfatizar a questão do espaço físico, não deixa de considerar importante aspectos como a capacitação profissional, a proposta curricular, as relações estabelecidas entre criança-criança e crianças-educadoras, os comportamentos apresentados pelas crianças, etc.

De acordo com a perspectiva ecológica de BRONFRENBRENNER (1996) além do ambiente familiar, nenhum outro ambiente oferece um contexto abrangente para o desenvolvimento humano como o das instituições escolares. A maioria das investigações desenvolvidas nessas instituições tem como foco os comportamentos das crianças, aspectos psicológicos apresentados e poucos estudos dirigidos ao complexo de atividades, estruturas que caracterizam e diferenciam o ambiente institucional do ambiente familiar.

Estudos clássicos como o do psicanalista René Spitz (1945, 1946 a, 1946 b; apud BRONFRENBRENNER, 1996), apesar de todas as críticas que recebeu, podem ser considerados como protótipos iniciais de um modelo ecológico, analisando as propriedades distintivas da instituição infantil como contexto de desenvolvimento. Outros estudos

relacionando ambiente e instituições infantis foram analisados por BRONFRENBERG (1996), levando-o a considerar algumas condições ambientais críticas para produzir efeitos debilitantes nas crianças:

1) *“Um ambiente institucional tende a ser mais prejudicial para o desenvolvimento da criança com a seguinte combinação de circunstâncias: o meio ambiente oferece poucas possibilidades de interação cuidador-criança numa variedade de afetividade, e o ambiente físico restringe oportunidades de locomoção e contém poucos objetos para a criança utilizar em atividades espontâneas”* (p112)

2) *“O impacto disruptivo imediato de um meio institucional empobrecido tende a ser maior para as crianças que ao entrar na instituição, são separadas da mãe ou de outra figura materna na segunda metade do primeiro ano e vida, quando o apego e a dependência do bebê em relação a cuidadora primária costuma atingir sua maior intensidade. As reações imediatas à institucionalização antes ou depois deste período tendem a ser menos intensas.”* (p112)

3) *“Os efeitos desenvolvimentalmente retardantes da institucionalização podem ser evitados ou revertidos colocando-se a criança num meio com as seguintes características: ambiente físico que ofereça oportunidades de locomoção e contenha objetos que a criança pode utilizar em atividades espontâneas, a disponibilidade de cuidadores que interagem com a criança numa variedade de atividades e a disponibilidade de uma figura materna a quem possa desenvolver apego sólido”.* (pp113)

4) *“o potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta na medida em que o meio ambiente físico e social encontrado no ambiente permite e motiva a pessoa desenvolve a engajar-se em atividades molares¹, padrões de interação recíproca e relacionamentos diádicos primários progressivamente mais complexos com as outras pessoas daquele ambiente.”* (pp127)

Quando buscamos relacionar ambientes educacionais enquanto contextos de desenvolvimento para crianças com necessidades educacionais especiais existem ainda uma maior escassez de publicações. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL,1999):

...”de maneira dramática, é o que mais necessita de cuidado e educação nesta etapa inicial da vida, há inclusive, enorme carência de dados para que se façam diagnósticos precisos a respeito de demanda por programas qualificados de Educação Infantil.”

¹ Atividades molares se caracterizam por uma forma de comportamento continuado que possui um momento (impulso) próprio e é percebido como tendo uma intenção pelos participantes do ambiente Bronfenbrenner (1996, pp37)

Ainda fazendo referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999), existe a seguinte indicação:

“...que ela constitua um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, que lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando.”

Em relação à organização dos ambientes de instituições infantis, tem sido apontado por vários autores (ROSSETI-FERREIRA, 1988; CAMPOS DE CARVALHO, 1990; RUBIANO, 1991), que o mesmo deve suprir algumas funções, entre elas: promover a identidade pessoal; promover o desenvolvimento de competências; oportunizar deslocamentos e movimentação global; estimular os sentidos, a segurança, a confiança; promover o contato social e a privacidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil reforçam essa mesma idéia quando apontam que:

“...As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas.

Ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações.

As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.

Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral.”

Atualmente a diversidade encontrada em sala de aula é um fato crescente e presente no trabalho do professor. ROGERS (1993) afirma que a inclusão tem como característica básica inserir na sala de aula uma criança com mais necessidades que a maioria das outras crianças da turma, porém essas necessidades nem sempre são tão diferentes das demais.

Estudos têm mostrado que o manejo adequado da sala de aula é tão eficiente para aprendizagem participativa quanto o planejamento do currículo, da instrução, da motivação, entre outros (Wang, Haertal & Walberg apud STAINBACK e STAINBACK, 1999). A necessidade de um plano para o manejo eficiente de sala de aula, foi sugerido por MEDLAND E VITALE (1984), REALI (1984), RUBIANO (1991), CHARLES (1992), CAMPOS DE CARVALHO E RUBIANO (1996). Especificamente, trabalhos na área da Psicologia Ambiental têm mostrado a função fundamental que o ambiente físico – social exerce na aprendizagem de crianças pequenas. O ambiente da sala de aula, segundo RUBIANO (1991) CAMPOS DE CARVALHO E RUBIANO (1996), serve como recurso de desenvolvimento para crianças pequenas, dando-lhes suporte para a individualidade, segurança, explorações, contato social, oportunizando a construção de competências diversas: motoras, sensoriais, cognitivas. Para as referida autoras, deve-se explorar os diferentes significados presentes no cenário das ações das crianças pequenas.

Desde que o bebê vem ao mundo interage de diferentes maneiras com o ambiente físico e social. Quando uma criança pequena é inserida desde cedo em uma instituição de caráter educativo (creche, berçário, escola de educação infantil), experimentará forçosa e sistematicamente situações de interação com o meio, situações essas diferentes do que as vividas com a sua família. Dessa forma o profissional da

Educação Infantil necessita prover ou suprir essas situações, oferecendo condições que viabilizem as interações lúdicas. Para tal, o espaço lúdico da sala de aula deve ser cuidadosamente pensado e organizado de maneira a dar suporte à sua ação pedagógica.

BRONFENBRENNER (1996) postula que o comportamento de crianças em grupos é determinado por um conjunto integrado de variáveis pertencentes aos diferentes níveis do ambiente.

Sabe-se que o desenvolvimento humano é determinado a partir de um conjunto de processos através dos quais as particularidades do indivíduo e as multideterminações ambientais passam a interagir, produzindo mudanças nas características do indivíduo ao longo de sua vida.

Dessa forma, baseado na teoria ecológica, o desenvolvimento humano pode ser concebido ainda como o processo pelo qual o indivíduo se desenvolve, se torna gradualmente mais ativo e capaz de se envolver em atividades funcionais e significativas para si mesmo, em estruturas ambientais com diferentes níveis de exigência e complexidade.

BRONFENBRENNER (1996) concebe ambiente ecológico como um conjunto de estruturas concêntricas, inter-relacionadas, onde uma está contida na outra (Figura 1).

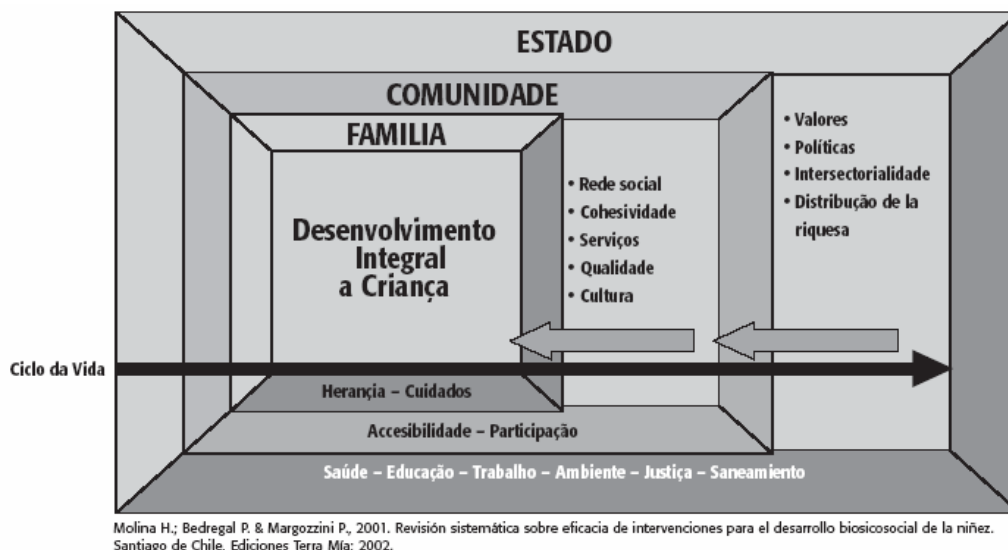


Figura 1 – Teoria Ecológica do Desenvolvimento

O modelo ecológico do desenvolvimento humano apresentado na Figura 1 parte da concepção de que os diferentes ambientes (micro e macrosociais) interatuam. Dentro desta visão, os ambientes ou entornos estão representados pelo Estado, a Comunidade e a Família. Cada um deles, possui suas normas e valores. O Estado, através da formulação de Políticas e marcos institucionais. A Comunidade, através de seus modelos de organização e participação. Finalmente, a Família em seu papel transcendente de proteção, cuidado e satisfação das necessidades imediatas da infância. Resumindo, desenvolvimento infantil é um processo que parte da concepção, envolvendo vários aspectos, indo desde o crescimento físico, passando pela maturação neurológica, comportamental, cognitiva, social e afetiva da criança. Tem como produto tornar a criança competente para responder as suas necessidades e às do seu meio, considerando seu contexto de vida.

Em um nível mais interno situa-se o ambiente imediato da criança em desenvolvimento ou os *settings* que a contêm em determinada época de sua vida, caracterizado pelo ambiente familiar, por exemplo.

Caracteriza-se nesse nível, um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento em um determinado ambiente com características específicas. Considera-se *ambiente* o local onde existe a interação (ambiente familiar, por exemplo); *atividades, papéis e relações interpessoais* como elementos, ou estruturas construtoras desse nível mais interno. Outro aspecto importante que o contextualiza é a *experimentação*, ou a maneira pela qual todas as propriedades acima descritas são percebidas e vivenciadas pelo indivíduo naquele ambiente.

O próximo ambiente seria o das inter-relações que a criança mantém ao longo de seu desenvolvimento fora de seu contexto familiar imediato. Refere-se às relações interpessoais ocorridas nos diferentes espaços em que a pessoa está inserida ao longo de seu desenvolvimento (instituições de educação infantil, por exemplo). Em extensão pode-se encontrar estruturas, que não inclui a participação direta ou ativa do indivíduo, mas poderá afetar o indivíduo indiretamente em virtude de acontecimentos externos (Ex: trabalho dos pais, determinação da proposta pedagógica da escola, etc).

O nível mais externo caracterizado pelo Estado, invoca a hipótese que o desenvolvimento do indivíduo é afetado por eventos que ocorrem em ambientes nos quais a pessoa nem sequer está presente (por exemplo, a situação socioeconômica ou as diretrizes educacionais de um país podem interferir na qualidade da sua escola ou creche) através do tempo.

Algumas condições são consideradas como facilitadoras para o estabelecimento e a manutenção das interações entre crianças pequenas. Dentre elas destacam-se: os parceiros das relações, as características sócio-culturais e históricas do

grupo; características organizacionais ou aspectos sociais do ambiente (como a presença do adulto mediador, por ex.) e características do ambiente físico imediato da criança, principalmente objetos e brinquedos disponíveis e à organização ou arranjo espacial.

Além do ambiente familiar, as instituições infantis também servem como propulsoras do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. De acordo com BRONFENBRENNER (1996) a maioria das investigações do desenvolvimento nessas instituições tem se concentrado em resultados psicológicos e pedagógicos para o indivíduo, e pouca atenção tem-se dado à estrutura do meio ambiente imediato em que a criança está inserida. São dadas poucas informações sobre o complexo de atividades oferecidas, a disposição do ambiente, papéis e relações que caracterizam o espaço institucional que o diferencia do contexto desenvolvimental mais comum da família e do lar.

Alguns aspectos merecem destaque nessa teoria. O primeiro seria que o indivíduo não é considerado como uma tábua rasa na qual o meio provoca seu impacto, mas como um indivíduo em transformação, em crescimento e dinâmico, que gradualmente atua e reestrutura o meio no qual está inserido. O segundo aspecto a ser considerado é o fator reciprocidade: o ambiente exerce influência direta sobre o indivíduo e o solicita a interagir, existe uma acomodação mútua e bidirecional. O último ponto a ser considerado como relevante à teoria seria o fato da relevância do ambiente para os processos envolvidos no desenvolvimento. Porém, deve-se ter claro que não apenas o ambiente próximo, único e imediato faz esse papel, mas também toda a influência externa oriunda de meios mais amplos poderá interferir no curso de vida do indivíduo.

Conclui-se que a intervenção no ambiente, nos primeiros anos de vida, enriquece o meio, torna-o estimulador, favorece o desenvolvimento infantil e a aquisição de habilidades e experiências sensório-motoras.

Levando-se em conta que as habilidades e competências de um indivíduo se manifestam a partir das solicitações do meio, pode-se promover o desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) de uma criança colocando-a em um ambiente sócio-afetivo livre de tensões e rico em oportunidades, onde a mesma possa expressar seus conhecimentos e possibilidades adaptativas.

Vários estudos citados anteriormente mostraram que oferecer oportunidades a partir do arranjo do espaço físico possibilita à criança expressar seus conhecimentos e habilidades, enfrentando as contradições que o espaço oferece por meio de descoberta, criação de novas relações entre fatos e objetos.

As atividades escolhidas devem dar oportunidades à criança de viver situações através das quais, à medida que interage com o meio, gradualmente elabore e expresse seus conhecimentos e habilidades. As situações devem ser planejadas de modo a respeitar as possibilidades e limitações dos alunos, sem o que não se configurariam as condições de desafio ao seu pensamento. A solicitação do meio deve objetivar a sistematização lógica das relações estabelecidas pelo sujeito ao agir sobre o mundo, resgatando experiências de estágios anteriores.

2 – O AMBIENTE EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

2.1 - Conceito atual de necessidades educacionais especiais

A partir da Declaração de Salamanca (SASSAKI, 1994, SANTOS, 2000, SALAMANCA, 2001) também foram apresentadas as diretrizes educacionais baseadas em um processo educacional que considera a diversidade de necessidades educacionais dos alunos. Nesta perspectiva, a escola passa a apresentar um novo papel (o de promover integração entre diferentes tipos de alunos) e ganha novas responsabilidades, como as seguintes:

1) oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes.

2) dar apoio adicional no programa regular de estudos.

3) proporcionar instrução que seja relacionada com a própria experiência dos alunos e com seus interesses concretos, para que assim se sintam motivados.

4) a avaliação de formação deverá integrar-se no processo educativo comum para manter o aluno e o professor informados do grau de aprendizagem alcançada, identificar as dificuldades e ajudar os alunos a superá-las.

5) dispensar apoio contínuo aos alunos com necessidades educativas especiais, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

6) quando necessário, deverá recorrer a ajudas técnicas apropriadas e exequíveis para se obter uma boa assimilação do programa de estudos e facilitar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem.

7) desenvolver pesquisas regionais e nacionais para a elaboração de tecnologia de apoio apropriado às necessidades educativas especiais.(p.33 e 34)

De acordo com CARVALHO (1997, pp.57) essa citação do documento levou ao conceito atual de escola inclusiva, onde as propostas pedagógicas são desafiadas a oferecerem educação de qualidade para todos, inclusive às crianças com comprometimentos severos.

A partir desse documento um novo conceito de escola e de educação especial passou a nortear as ações educativas. O Especial (BERNAL, 2000) passa a ser entendido como possibilidades e meios de se atender a diversidade e as necessidades especiais que todos, em algum momento de nossas vidas, podemos vir a ter. Essas possibilidades e meios se caracterizam por propostas de ações efetivas para que aconteça a educação inclusiva.

A proposta que surge, então, é de uma escola aberta às diferenças individuais, oportunizadora de novas ações que estimulem a produção de respostas educativas criativas, inovadoras, diferentes das usualmente empregadas que acabam levando muitas vezes a segregação e ao fracasso escolar. É uma perspectiva que implica na mudança de valores e na redefinição do papel da escola, a partir de mudanças de atitude dos educadores, da família e da comunidade.

Dessa forma a responsabilidade do fracasso deixa de se localizar apenas na figura do aluno, na medida que família, escola, professor, e comunidade passam também a serem responsabilizados.

BREDARIOL & EMMEL (2005) reforça que para uma proposta inclusiva seja adotada cabe a escola rever alguns aspectos. Entre eles:

- Proposta pedagógica
- Organização escolar
- Sistema de Avaliação
- Adequação dos espaços físicos

Deve-se ter claro que qualidade na educação e acesso garantido para todos, estão além de esforços puramente pedagógicos, necessitam de políticas educacionais e sociais claras e efetivas.

A UNESCO (2001) em um de seus documentos, sumariza nove regras essenciais para lidar com diversidades encontradas em quaisquer salas de aula, mas especialmente se alguma criança apresentar necessidades educativas especiais:

1. Incluir todos os alunos: Os professores podem explicar para as outras crianças as razões pelas quais uma criança não pode falar, comporta-se diferente, etc. A diversidade deve ser reconhecida e respeitada. É importante para inclusão social que as crianças brinquem e trabalhem juntas.
2. Efetivar uma comunicação adequada em sala de aula: O professor precisa ser claro, sempre usar várias maneiras para se comunicar e repetir conteúdos essenciais utilizando diferentes atividades de ensino.
3. Manejar a sala de aula: organizar espaços efetivos de aprendizagem
4. Planejar suas aulas: O planejamento faz o ensino mais efetivo
5. Planejar individual: pensar nas habilidades e competências de cada criança dentro do contexto grupal.

6. Dar suporte individual: identificar as necessidades específicas de cada criança
7. Utilizar ajuda assistiva: diferentes dificuldades das crianças podem ser superadas pelo uso de auxílios e equipamentos especiais
8. Manejar comportamentos: controlar e adequar possíveis alterações de comportamento de maneira satisfatória.
9. Trabalhar interdisciplinarmente: trocar informações e experiências com outros profissionais para enriquecer a proposta pedagógica.

Dessa forma o processo de inclusão lança para todos envolvidos na Educação (família, escola e comunidade) desafios que prometem gerar muitas reflexões e discussões. Alguns estudiosos no assunto apontam alguns desses desafios: adequar os espaços físicos da escola (SASSAKI, 2001); trabalhar com a diferença, com a diversidade biocultural; adequar currículos com experiências e planejamento dinâmico, modificável com objetivo de uma relação de harmonia entre as necessidades educativas especiais e a programação curricular da escola; conhecer o aluno e seus ambientes; realizar planificação adequada às suas necessidades; fazer intervenção preventiva /preliminar, educativa /compreensiva e transicional (CORREIA, 2001); incluir as diferenças.

Essa é a nova tendência inclusivista, onde dirigentes educacionais estão confusos diante da obrigação em dividir e trabalhar com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e história de vida /cultura (CARMO, 2001).

Segundo CARMO (2001), atualmente diante da tendência inclusivista a escola ainda esta despreparada não tendo como camuflar suas limitações e lacunas, necessitando urgentemente produzir conhecimentos que tragam conseqüências e

contribuam para modificar o atual contexto social em que vivem as crianças com necessidades educativas especiais (NEEs), pois o conhecimento não deve ser propriedade de poucos, nem de classes de segmentos sociais isolados, deve ser socializado ao máximo para que todos os indivíduos, até mesmo para que percebam suas limitações.

Discutindo o papel do ambiente no desenvolvimento infantil, esse estudo pretende discutir as relações da criança com o ambiente, preocupando-se com a definição de espaços e recursos que contribuam para a formação da identidade pessoal, das aptidões e competências individuais.

Assim, dar maior atenção às características sócio-físicas dos ambientes e às relações entre estes e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, e resgatar uma importante estratégia facilitadora do processo de inclusão.

2.2 - A Inclusão e o contexto sócio-político

A evolução conceitual na Educação Especial a respeito da exclusão ou inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (NEEs), foi diretamente influenciada por discussões mundiais acerca dos direitos humanos e da educação em geral. CORBETT & NORWICH (1997) indicam o panorama social e político como norteador das mudanças ocorridas na Educação Especial ao longo do tempo. Dessa forma, a Educação Especial e o movimento de inclusão social são assuntos que não devem ser esquecidos

quando se pretende pensar ou construir uma sociedade inclusiva, com equiparação de oportunidades para todos ou no mínimo com menores desigualdades sociais.

O caminho teórico e prático da concepção de deficiência e a melhor forma de educar as crianças com NEEs, sempre foi intimamente relacionado à contextos sociais e políticos. Sob o ponto de vista de CORBETT & NORWICH (1997), a mudança nas perspectivas relacionadas à educação especial e à ideologia inclusiva refletem interesses de uma sociedade (no sentido político, social e economicamente viável) e somente esforços políticos que visem fortalecer a educação inclusiva podem torná-la uma realidade possível de ser implementada com sucesso.

Os referidos autores enfatizam ainda que, os interesses e debates na Educação Especial relacionam-se fundamentalmente a dois aspectos: a mudança do foco das questões relacionadas à explicação das deficiências (quais as causas, como surgem, etc.) para elaboração de políticas e programas de ação; e o foco dicotômico entre o aspecto psicológico das deficiências e o aspecto sociológico.

Portanto, para que se compreenda a posição atual de uma sociedade inclusiva se faz necessário o conhecimento das origens da exclusão, salientando, que não se refere apenas às crianças deficientes.

Deve-se ter em mente que a responsabilidade de uma sociedade inclusiva cabe a um sistema político educacional adequado, que garanta os direitos de igualdade e oportunidade para todos, e ofereça condições para que esses direitos possam ser exercidos.

Quanto às recomendações de diferentes instâncias internacionais sobre educação especial, CARVALHO (1997, pp 33) analisa diferentes documentos que procuram redimensionar o entendimento da deficiência. Entre eles: a Declaração de Cuenca 1981; a Declaração de Sunderberg 1981; a XXIII Conferência Sanitária Panamericana

1990; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos 1990; o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais 1992; a Declaração de Santiago 1993; as Normas uniformes sobre igualdade de Oportunidades para pessoas com incapacidades, 1993; a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1994.

Todos esses documentos procuraram redimensionar a compreensão da deficiência, a responsabilidade da sociedade frente aos indivíduos com necessidades especiais e principalmente o compromisso político de ações efetivas para a inclusão. A Declaração de Salamanca é o documento mais significativo para a educação especial dentre os citados anteriormente, pois enfatiza tanto o direito da escola para todos, independente das características apresentadas pela criança, com também apresenta proposta de ação para que a inclusão possa ocorrer.

Ocorreu em 1994, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, envolvendo mais de 300 representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais. Neste evento foi aprovada a Declaração de Salamanca: de Princípios, Política e Prática das Necessidades Educativas Especiais e uma Linha de Ação. Este documento tem influenciado a discussão e as ações em nosso país, no que se refere ao tema.

De acordo com CARVALHO (1997, p.57), a partir do referido do documento caminhou-se para o conceito atual de escola inclusiva, onde as propostas pedagógicas são desafiadas a oferecerem educação de qualidade para todos, inclusive às crianças com comprometimentos severos. É uma perspectiva que implica na mudança de valores e na redefinição do papel da escola, a partir de mudanças de atitude dos educadores, da família e da comunidade.

Deve-se ter claro que qualidade na educação e acesso garantido para todos, estão além de esforços puramente pedagógicos, necessitam de políticas educacionais e sociais claras e efetivas.

De modo amplo, a integração das crianças com NEEs na sociedade está baseada na Declaração dos Direitos Humanos, fundamentada no princípio da igualdade e garantida na Constituição Brasileira de 1988. Vários capítulos, artigos e incisos do Título VIII, Da Ordem Social, foram destinados à habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência e sua integração à sociedade. Foi desde então, garantido o direito de todo cidadão com necessidades especiais ter acesso a educação, porém, sabe-se que na prática isso nem sempre cumprido.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de (BRASIL,1999) assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, sendo direitos básicos os acessos à: educação, saúde, trabalho, transporte e edificação pública. Apresenta ainda como uma de suas diretrizes o estabelecimento de mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência.

Considerando direito básico das pessoas com NEEs ter acesso à educação, a atual política educacional brasileira inclui, em suas metas, a inserção de crianças e jovens portadores de deficiências na escola regular, com atendimento educacional especializado, quando necessário (BRASIL, 1994).

Pode-se dizer que as leis e diretrizes que regem a política educacional atual tiveram suas raízes na Constituição Brasileira de 1988 e na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999) que garantem o acesso à educação aos portadores de deficiências. Considerando a legislação um instrumento

político e social, podem-se citar diferentes dispositivos legais e diretrizes educacionais que ampararam a integração do aluno com necessidades educativas especiais desde a década de 90.

No âmbito nacional destacam-se alguns documentos importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL,1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). A temática da inclusão escolar nestes documentos será analisada a seguir.

A nova LDB, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 1996, ao contrário das anteriores que contemplavam a educação especial em um artigo, dedica-lhe um capítulo com três artigos. Este incremento no número de artigos, reunidos num capítulo próprio, pode demonstrar uma maior preocupação com a educação inclusiva na política educacional do nosso país.

Esse documento ao mesmo tempo em que indica perspectivas positivas para a Educação Especial, dispõe em seus artigos possibilidades de diferentes interpretações, gerando muitas vezes ambigüidade na compreensão e condução das ações inclusivas no país.

Este documento afirma em seu artigo 4 (item III):

“o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Ou ainda no artigo 58 da referida Lei que apresenta o seguinte enunciado:

“entende-se por educação Especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades educativas essenciais”.

O termo “preferencialmente”, todavia, abre a possibilidade de que este ensino não ocorra na rede regular. O termo preferencialmente deveria reforçar a prioridade

da oferta desse ensino acontecer nas escolas regulares o que reforça o contexto da Escola para todos, sem discriminação ou segregação.

No 1º parágrafo lemos que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular. Mas não há referência sobre quem define quando isto é necessário. O seu 2º parágrafo diz que as modalidades de atendimento fora da classe na rede regular, serão aceitas quando, pelas condições específicas dos alunos, a integração não for possível. Desta forma, contraditoriamente criam-se instrumentos legais para que não se promova a escolarização de indivíduos portadores de deficiência.

Segundo FERREIRA (1998), “esta redação preserva a idéia de um continuum de opções mais ou menos restritivas, cuja disponibilidade se definiria tendo por base as características pessoais dos alunos. Se for fato que a presença de determinadas características individuais exige apoios ou programas especializados na educação, também sabemos que não chegamos a desenvolver no Brasil, em termos gerais, modalidades combinadas ou intermediárias de atendimento que atenuassem a segregação”. Corroborando tal ponto de vista, MICHELS e GARCIA (1999) aponta que o documento apresenta um discurso democratizador e integrador, mas sua elaboração é repleta de evasivas, de contradições que permitem uma prática antidemocrática e excludente a esta parcela da população.

Outro documento importante no âmbito da questão é o Plano Nacional De Educação - PNE (BRASIL, 1998), que citam as palavras inclusão e integração como sinônimos. Quando o documento refere-se à política de acesso à educação, esclarece que:

“Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração”.(p.).

Acerca do modo como será disponibilizada ao educando:

“A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante.”(p..)

Apesar de considerar “importante” a presença do aluno com necessidades especiais no ensino regular, considera que, se:

“a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais (... se não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas.”

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) orientam as práticas pedagógicas junto aos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular fundamental, sendo que o conceito de inclusão é mais especificado:

“Inclusão implica a inserção de todos, sem distinções de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades...”

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável.

No entanto, aponta a condição de incerteza em relação às conseqüências que podem advir de sua aplicação, como demonstrado no trecho seguinte:

“Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada.”(p.17)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ameniza a condição de incerteza anterior, pois este documento esclarece que a inclusão é um movimento que substitui o movimento de integração escolar que se caracterizou, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Constatou-se que ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais com conseqüente rotulação dos mesmos.

“O aluno, nesse processo de integração, tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam, dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional” (p.8).

Em contrapartida, esse mesmo documento define que, por inclusão:

“entende-se a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida... A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (p. 7).

Para as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001) a inclusão representa um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, ao passo que:

“a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais,

baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada”(p.18).

Este documento aponta que a política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos, garantia de recursos financeiros, serviços de apoio pedagógicos públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos.

A implementação da política de inclusão escolar, de certo modo revolucionária pela conjuntura da educação no Brasil, deve considerar como importantes desafios à capacitação de recursos humanos e a promoção das mudanças necessárias dos recursos físicos, materiais e pedagógicos para a sua concretização.

3- O AMBIENTE DA SALA DE AULA E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM

3.1 O ambiente físico educacional e suas implicações no planejamento de ensino

Uma pedagogia que garanta os direitos à infância e, conseqüentemente, melhores condições de vida para todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras, indígenas, meninos, meninas, estrangeiras, brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc.), deve necessariamente partir da nossa diversidade cultural. Nesse contexto, a organização do espaço deve ser versátil e flexível. A política para a educação infantil deve ser plural e contemplar em diferentes tipologias os distintos interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente os das crianças (BRASIL, 1998).

Creches, pré-escolas, parques infantis, etc., em todas as diferentes instituições de educação infantil para crianças entre 0 a 6 anos, o espaço físico expressará a proposta pedagógica adotada.

O espaço físico, assim concebido, não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de Centro de Educação Infantil precisa tornar-se um *ambiente*, isto é, ambientar as crianças e os adultos [...] e permitir a emergência das múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (FARIA, 1999, p. 70-71)

Reforça-se, assim, a necessária disposição em dirigir o olhar para os sentidos que o espaço provoca, para refazer a teia da ocupação do espaço, dar inteligibilidade às destinações e apropriações feitas no espaço social/educacional.

A necessidade do planejamento e organização de atividades, variedades e diversidades na proposição dos tempos-espacos nas instituições infantis, garantidas de ricas interações poderão enriquecer a função do ambiente em um projeto pedagógico, estabelecendo práticas balizadoras de qualidade em Educação Infantil.

O espaço escolar pode ser qualificado como *ambiente de aprendizagem* e como elemento curricular, quando alguns aspectos são levados em conta, entre eles os contidos nesse estudo: “elementos que condicionam a organização dos espaços”, “critérios para uma adequada organização dos espaços”, o “papel dos professores(as) na organização do espaço” e “modelos de organização dentro da sala de aula”.

Constata-se uma riqueza nas reflexões e sugestões marcadas por FORNEIRO (1998). O autor enfatiza que o espaço demarca também relação de poder, poder de escolhas, de designação, de formação e/ou disciplinarização, de instituição de práticas. Para o referido autor, o espaço escolar pode ser percebido como um dos elementos constituidores do currículo. ROCHA (2000) concorda com essa afirmação ao pontuar que “...é justamente o espaço escolar, seja ele edificado ou não, aberto ou fechado, amplo ou mínimo, com funções e lógicas específicas (ou não), que permite ou não movimentos de ocupação e limitação, que institui práticas ou sequer as permite. Mais do que isto: espaço de produção e reprodução de saber (e poder) [...]”. (ROCHA, 2000, p. 117). Esse tipo de provocação instiga ROCHA (2000) ao exercício de desvelar os sentidos que o espaço e os mobiliários escolares podem tomar.

De acordo com ELALI (2002), além do espaço físico a partir e por meio da qual a pessoa recebe informações (visuais, táteis, térmicas, auditivas e/ou olfativas-gustativas), *o ambiente* é um agente permanente na vivência humana. Em geral, os comportamentos do indivíduo envolvem a interação com o espaço e no espaço, desde

atividades simples como alimentar-se e vestir-se, até atividades complexas, como definir um percurso a ser seguido para uma viagem ou deslocamento.

Concordando com a autora, SOUZA-LIMA (1989) refere que “...é nesse meio que, ao estender a mão em busca do objeto, ela [a criança] adquire a noção de distância; é nele que a mãe aparece e desaparece, desligada do seu corpo; é ainda nele que exercita o seu domínio, equilibra-se, caminha e corre. (...) É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas (p. 13).”

Discutindo o papel do ambiente no desenvolvimento infantil, a literatura na área das relações pessoa-ambiente esclarece que a qualidade de vida (presente e futura) da criança exige compreensão ecológica de seus comportamentos e a otimização das relações com o ambiente, preocupando-se com a definição de lugares que contribuam para a formação da identidade pessoal, das aptidões e competências individuais. Entre as principais indicações encontram-se:

- valorizar o contexto sócio-cultural em que se encontra o empreendimento, visto haver variação individual e cultural no uso e interpretação do meio ambiente;
- considerar o caráter único de cada empreendimento (perspectiva multi-setting) pois, apesar da experiência humana ser cumulativa, a prática adequada a um local pode não ser apropriada a outro;
- promover criatividade, variação, participação, exploração e testagem, estimulando a fantasia e a iniciativa;
- oportunizar tanto a interação social quanto a privacidade;
- possibilitar o contato da(s) criança(s) com objetos, lugares e possibilidades de ação, sem constante intervenção e presença do adulto;

- permitir o engajamento ativo no ambiente, aproveitando e desenvolvendo o senso de natureza inerente à(s) criança(s);
- possibilitar que a(s) criança(s) participe(m) do planejamento do local;
- reconhecer que ambientes planejados para crianças também são ocupados por adultos, cujas necessidades também precisam ser previstas e atendidas.

Assim, dar maior atenção às características sócio-físicas dos ambientes e às relações entre estes e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial.

Nesse sentido, devido ao seu importante papel na formação infantil, a escola é considerada um dos principais elementos do ambiente social da criança, conceito definido por SOUZA LIMA (1989) como o conjunto de espaços onde ela interage, cujo apego e apropriação são facilitados pela familiaridade.

O espaço físico da instituição, o tamanho e arranjo espacial de suas salas são fatores que favorecem maior ou menor oportunidades para interações, sendo a organização do espaço um exemplo vivo da proposta pedagógica concebida pelos professores.

Deve haver a presença de espaços físicos variados e estimulantemente decorados para a execução de diferentes atividades e que contem com equipamentos e mobiliários adequados. Neles é necessária a observância de exigências técnicas quanto ao tamanho, ventilação, som e iluminação dos aposentos. Não devem existir barreiras arquitetônicas para crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs) e há necessidade de adaptação dos espaços para garantir a inclusão das mesmas nas turmas regulares. Cada proposta pedagógica exige a presença de determinados materiais para as

atividades e brincadeiras: jogos, papel, tintas, argila, livros infantis, aparelhos de som e imagem e outros recursos.

Concordando com SOUZA LIMA (1989) este espaço, o pano de fundo, a moldura, será qualificado adquirindo uma nova condição, *a de ambiente*: “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão” (p.30,1989).

3.2 – Gestão e Organização da Sala de Aula

Dada a importância dos diferentes contextos no desenvolvimento do infantil, poucas experiências podem ocorrer na sala de aula sem uma relação direta com os contextos de aprendizagem. A vida nas salas de aulas apresenta aspectos de diferentes dimensões: simultaneidade, imediaticidade, imprevisibilidade, criatividade e historicidade, fazendo com que toda a ação na sala de aula se apresente como um processo sistêmico de interação e comunicação contínuos. Partindo do princípio da importância para o desenvolvimento do indivíduo o contexto ambiental no qual está inserido, tal como se percebe e é vivido, a perspectiva ecológica enfatiza toda a contextualização em que o micro-sistema do aluno se desenvolve no seu meso-sistema da sala de aula.

Na maioria das vezes a investigação sobre o ensino-aprendizagem não se preocupava tanto com a *gestão e organização da sala de aula*, como essenciais com os seus aspectos particulares, focando-se mais nos indivíduos do que na ação dos educadores

na sala de aula. Era o reflexo de um paradigma intelectual, mais preocupado com aspectos singulares do que com a dimensão social, com a globalidade. Atualmente, a investigação sobre gestão e organização de sala de aula dá ênfase não só sobre o modo como a ordem é estabelecida e mantida, como também sobre os processos que contribuem para o seu estabelecimento, tais como o planejamento e organização das aulas, a utilização e distribuição de recursos, o estabelecimento e explicitação das regras, a preocupação com as particularidades de cada indivíduo e de cada grupo, o enquadramento em que esta é atingida.

Sabe-se que é na sala de aula onde se desenvolve a maior parte do processo ensino-aprendizagem, processo este que apresenta duas tarefas estruturais: aprendizagem e organização. A aprendizagem, de natureza individual, concretiza-se através das propostas pedagógicas, tendo por referência um currículo que os alunos devem desenvolver habilidades e competências que o levem a “aprender”. De acordo com DOYLE (1986), “a organização pode ser considerada uma função da *gestão*, isto é, organização de grupos na sala, estabelecimento de regras e procedimentos, manejo de comportamentos, monitorizando e ritmando os acontecimentos da sala de aula (DOYLE, 1980 citado por DOYLE, 1986, p395).

No entanto, estas duas tarefas estruturais do ensino, na prática, não podem e não devem se separadas. Na sua prática, os educadores, devem lidar com elas simultaneamente, instruindo e gerindo os alunos. Assim, uma boa gestão e organização da sala de aula é uma condição para que a aprendizagem possa ocorrer, dado que o envolvimento dos alunos no trabalho está relacionado com a forma como os professores gerem as estruturas da sala de aula, mais do que com a forma como lidam com comportamentos individuais (DOYLE, 1986).

De acordo com a perspectiva de que o comportamento dos alunos é, em grande medida, uma resposta aos níveis estruturais e exigências do ambiente, nas salas de aula, às atividades e ações que têm de realizar, torna-se necessário compreender como todos estes fatores se interligam.

Sob a perspectiva ecológica, para a qual a sala de aula é um cenário comportamental, essa concepção implica que o desenvolvimento das atividades contenha uma duração temporal (limites temporais de duração), um suporte físico (materiais disponíveis e arranjo dos participantes no espaço), um programa de ação para os participantes, e um conteúdo focal (tema ou preocupação central do segmento). Deste modo, os segmentos organizam-se em torno das atividades reconhecendo-se que estas são a unidade básica da organização da sala de aula.

Portanto, a organização de um espaço educacional infantil exprime a função de gestão do ensino e, segundo este ponto de vista, materializa-se no contexto em que está a ocorrer, sendo fruto das interações decorrentes dos participantes e dos arranjos elaborados para os fins previstos, pelo que pode ser, em última instância, considerada de natureza eminentemente social.

A organização apresenta-se, entretanto, como uma das condições para a cooperação dos alunos, sendo esta o requisito mínimo para o bom funcionamento das atividades. Construto social, a cooperação reflete a necessidade de as atividades na sala de aula serem elaboradas pelos participantes, que assumem assim uma atitude de envolvimento ativo no programa de ação. Tal envolvimento pode não existir sem que, por tal motivo, seja posta a ordem em causa. Na verdade, o envolvimento passivo pode não gerar a desordem, mas não compromete cooperativamente os alunos, que só quando maioritariamente envolvidos criam condições de sucesso da atividade.

A *multidimensionalidade* refere-se à grande quantidade de acontecimentos e tarefas na sala de aula que, devido ao número e diversidade dos alunos, implicam uma programação, planejamento e monitoramento adequados.

Estas características apontadas pelo referido autor, refletem-se no contexto da sala de aula, influenciando os comportamentos, quer dos professores, quer dos próprios alunos. Neste contexto sobressaem ainda a organização do espaço físico e a forma de supervisão (individual ou grupal). O rendimento dos alunos pode ser afetado pela proximidade ou distanciamento do professor, gerando-se, com o aumento espacial entre eles, um decréscimo de rendimento nas atividades e um crescendo de comportamentos disruptivos. Ao educador eficiente cabe criar a organização, estabelecendo atividades, manejando comportamentos (DOYLE, 1986, p.421). Compete-lhe criar ambientes produtivos, na conscientização de que a organização, mais do que imposta, tem de ser vivida, construída, no microsistema da sala de aula. É nesta consciência que se começará por ser complacente com a regra, cooperante com ela, decidindo-se, em última análise, aceitá-la, adaptando-a.

3.3-Variáveis importantes para organização e avaliação de um ambiente de aprendizagem

O crescente reconhecimento da importância do ambiente sobre o desenvolvimento infantil, especificamente da sala de aula para crianças, tem despertado o interesse de alguns pesquisadores sobre o assunto (REALI, 1984; CAMPOS DE CARVALHO, RUBIANO & ROSSETTI-FERREIRA, 1989; RUBIANO, 1991; CAMPOS

DE CARVALHO, 1990; CAMPOS DE CARVALHO & ROSSETTI-FERREIRA, 1993; entre outros). Apesar dos estudos mostrarem a relevância do arranjo espacial de uma sala de aula, esse tema ainda é negligenciado nos planejamentos ao longo do período letivo.

Para esses autores, um ambiente organizado adequadamente influencia tanto direta quanto indiretamente os indivíduos. Os aspectos físicos, ou o arranjo espacial de um ambiente de sala de aula pode tanto facilitar quanto interferir negativamente no processo de aprendizagem das crianças envolvidas. David & Weinstein apud CAMPOS DE CARVALHO & RUBIANO (1996) indicam aspectos funcionais importantes que devem ser considerados para que educadores organizem ambientes em função de objetivos que pretendem alcançar. Entre eles, desenvolver a identidade pessoal da criança, o desenvolvimento de competências, oportunidades para a promoção do desenvolvimento, estimulação sensorial, estabilidade, segurança e confiança, oportunidades de socialização e privacidade.

A seguir serão esclarecidos os aspectos citados acima em relação às funções da organização do ambiente:

- I. Desenvolvimento da identidade da criança: a sala de aula deve propiciar lugares, objetos, situações que favoreçam oportunidades para que a criança desenvolva sua individualidade, personalize objetos, espaços e situações.
- II. Desenvolvimento de competências: o ambiente deve oportunizar situações que desencadeiem desafios e novas tarefas. O ambiente dessa maneira deve ser organizado de forma que a criança desenvolva mecanismos de busca independente, solução de problemas e satisfação de suas necessidades, sem que haja constante assistência e interferência do professor. O ambiente deve oferecer pistas ambientais que colaborem para o desenvolvimento de competências. OLIVEIRA (1996)

relaciona caminho para o bebedouro, para o lixo, para as sacolas de roupa, etc e enfatizam que se os mesmos forem cuidadosamente planejados podem contribuir para aquisição de novas habilidades.

STAINBACK & STAINBACK (1999) consideram que os educadores devem apresentar de maneira consistente e explícita o que se espera da criança no ambiente educacional. Apresentam como estratégias para esse fim discussões introdutórias anteriores a uma atividade de aprendizagem, cartazes e painéis que indiquem e reafirmem alguma expectativa esperada.

III. Promoção de oportunidades de desenvolvimento: a exploração de um ambiente rico e variado está geralmente associada a um desenvolvimento cognitivo, social e motor satisfatório. Autores como BEE (2002), OLDS (1987) sugerem que ambientes que ofereçam oportunidades para exploração sensorial e motora podem vir a enriquecer o repertório da criança.

a. Para oportunizar movimentos corporais CAMPOS DE CARVALHO & RUBIANO (1996) enfatizam que principalmente durante o período sensório motor, um ambiente ideal deve oferecer oportunidades freqüentes para a criança se deslocar de diferentes formas, experimentar seu corpo em diferentes espaço e texturas. Materiais interessantes para tal fim seriam: colchonetes, almofadas de diferentes texturas e tamanhos, balanços baixos, traves, estruturas de madeira para a criança subir (rampas, degraus baixos, escorregadores, cunhas, etc)

b. Para estimulação dos sentidos: naturalmente o ambiente sofre constantes alterações e variações de natureza sensorial. Para diferentes autores desenvolvimentistas a criança ao experienciar essas variações sensoriais existentes no ambiente gradualmente irá constrói conceitos, elabora imagens, prevê

situações. Um ambiente estimulador deverá propiciar uma gama variada de estímulos sensoriais através de diferentes materiais, cores, formas, texturas, odores, luminosidade, variação de intensidades sonoras, entre outros.

IV. Promoção de segurança e confiança no espaço: confiança no espaço no qual a criança está inserida é aspecto essencial que permite que a mesma explore o ambiente. Modificações repentinas no espaço da sala de aula, como variações bruscas no nível do chão, na iluminação, no som, inserção de objetos deve ser trabalhada com as crianças de modo a desencadear sensação de conforto e segurança em relação ao espaço de sala de aula. Estímulos sensoriais diversos de alguns objetos (som, temperatura, etc) também podem desencadear insegurança ou medo, impedindo ou inibindo a exploração da criança. O ambiente físico deve ser convidativo à exploração, ao deslocamento e ao toque.

STAINBACK e STAINBACK (1999) discutem fatores essenciais para uma aprendizagem efetiva e positiva, entre eles, o fato do aluno se sentir acolhido e seguro no espaço de sala de aula, para tal é importante o contato social com grupo e com o educador, o conhecimento das regras explícitas e implícitas que norteiam o grupo, a escola e o espaço da sala de aula

V. Promoção de momentos de privacidade e socialização: o planejamento do ambiente, tanto em termos de espaço como também de objetos disponíveis, deve contemplar necessidades de privacidade como também de contato social. OLDS (1987) sugere que áreas planejadas para pequenos grupos podem diminuir o estresse e encorajar a participação individual. Espaços menores ou privados fornecem oportunidade para expressar e explorar sentimentos de raiva, angústia, frustração; podem servir para a

criança se retirar momentaneamente do ritmo do grupo, para um descanso rápido, para descontraí-la.

STAINBACK & STAINBACK (1999) reforçam essa idéia salientando que o ambiente de aprendizagem deve ser disposto de forma a criar vários espaços de aprendizagem, como áreas silenciosas, aconchegantes, áreas para leitura, para produções artísticas, entre outras. Deve-se considerar ainda, o trânsito entre essas áreas, os equipamentos disponíveis, e os necessários. Entre as diversas condições ambientais que favorecem a aprendizagem destaca-se o arranjo espacial, que se caracteriza como a maneira como o mobiliário, equipamentos e objetos existentes em um espaço educacional se relacionam entre si. Legendre apud OLIVEIRA (1996) descreve também, características de três tipos de arranjos espaciais: arranjo semi aberto, arranjo aberto e arranjo fechado que podem interferir nas relações de aprendizagem:

O arranjo semi-aberto é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando a criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças. No arranjo aberto não existem as zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio. No arranjo fechado existem barreiras físicas, estantes, móveis dividindo a sala em duas ou mais áreas, impedindo a visão total da sala.

4 - PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA ORGANIZAÇÃO DE PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

O êxito de um programa de intervenção na educação infantil ocorre a partir do momento em que o mesmo promove a independência de um indivíduo, inserindo – o em sua comunidade.

Portanto não podemos falar programas de intervenção voltados à Educação Infantil sem abordarmos temas como inclusão, família e comunidade.

É sabido que o objetivo essencial de se intervir precocemente é prevenir ou minimizar problemas de desenvolvimento em crianças que apresentem riscos provenientes de fatores biológicos, ambientais ou socioculturais.

Estudos recentes vêm mostrando que crianças que vivem em países em desenvolvimento acabam mais expostas a diferentes fatores de risco que as colocam em posição vulnerável para atrasos em seu desenvolvimento neuropsicomotor. Fatores como alta prevalência de doenças, gestações desfavoráveis ou incompletas, condições socioeconômicas precárias, entre outras, podem ser consideradas desencadeadoras de possíveis intercorrências ao longo do crescimento e desenvolvimento infantil. O impacto de fatores biológicos, psicossociais e ambientais no desenvolvimento infantil têm sido foco de vários estudos nas últimas décadas (GARBARINO, 1990).

Até pouco tempo atrás, os estudos sobre desenvolvimento infantil colocavam as características biológicas como fatores preponderantes de atrasos intelectuais. Isso pode ser verdadeiro quando consideramos crianças gravemente comprometidas, mas não para a maioria que apresenta atrasos leves e, moderados em seu desenvolvimento.

SAMEROFF E CHANDLER (1975) já relacionavam os efeitos do ambiente da família e sociedade como fatores de risco para o desenvolvimento.

Segundo GURALNICK (1997, p.3) risco pode ser definido como “qualquer fator que interfira na habilidade da família interagir com a criança de modo a assegurar seu desenvolvimento”. Ainda segundo o referido autor os primeiros anos são decisivos para o oferecimento de oportunidades que possam influenciar o desenvolvimento para maximizar benefícios a longo prazo para todos envolvidos, inclusive a família. Para o autor são especificamente importantes os fatores que estão relacionados aos **padrões familiares** (qualidade da interação, organização familiar, experiências sociais e ambientais, saúde e segurança); **características familiares** (nível de educação, nível socioeconômico, personalidade dos pais, vícios); **fatores estressores a partir da incapacidade** (informação, expectativas, obrigações e responsabilidades, recursos para os cuidados necessários, etc).

Dessa forma a associação entre um risco biológico e um risco social pode resultar em conseqüências devastadoras para o desenvolvimento da criança.

GURALNICK (1997) E KLEIN E CAMPBELL (1998) destacam a importância dos profissionais que atuam direta ou indiretamente em intervenção precoce conhecerem os fatores que atuaram ou poderão vir atuar como riscos para o desenvolvimento das crianças com as quais irão trabalhar.

De acordo com GURALNICK (1997), para que programas de IP sejam efetivos, é necessária a centralização de esforços nas necessidades da família, estar baseado na comunidade local, ou seja, na realidade desta comunidade, ser eficiente e estar integrado às contribuições de diferentes áreas de conhecimento para que se tenha a capacidade de planejar e coordenar ajudas.

Segundo THORBURN (1990) existem nove modelos possíveis de programas de baixo custo e de abordagem comunitária envolvendo países em desenvolvimento para se intervir precocemente com crianças de risco. Essas intervenções vão desde a visita domiciliar (no nascimento), passando pela creche, escola infantil até ação da mídia como se apresenta na Tabela 1.

Quadro I- Modelos de intervenção precoce para países em desenvolvimento (THORBURN, 1990)

Modelo	População – alvo
Visita domiciliar para a mãe	Criança e mãe
Visita domiciliar para a cuidadora	Criança e cuidadora
Creche	Crianças e profissionais
Maternal	Crianças e profissionais
Puericultura	Profissionais de saúde
Escola	Criança e professores
Educação para adultos	Pais e trabalhadores comunitários
Grupo de mulheres	Mães e voluntários
Mídia	População em geral

O tipo de modelo de intervenção vai depender da população para qual a intervenção está direcionada. Segundo o autor faz-se importante proporcionar ações de acordo com a comunidade.

A Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) reforça essa idéia ao fazer referências a respeito da importância da intervenção precoce ser discutida nas comunidades locais. No item 51, sobre educação infantil, consta que: “o sucesso da escola inclusiva depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades”. Dessa forma a educação infantil (creche e pré-escola) deve se desenvolver e se orientar no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual, social e preparar a escola para oferecer um ensino de qualidade para todos.

A educação infantil deve ser um espaço de experiências variadas, cercada de boa socialização, ambiente diversificado e motivador apropriado para cada criança ali inserida.

Os profissionais que trabalham com Educação Infantil são os mediadores e facilitadores desse processo de inclusão.

A inclusão em tenra idade acaba sendo muito mais facilitada, segundo GURALNICK (1997), devido a o preconceito entre as crianças menores ser quase inexistente.

VYGOTSKY (1996) afirma que a importância atribuída às experiências sociais desde os primeiros anos de vida é um dos fundamentos básicos da inclusão social. O autor evidencia o papel dos mediadores (mãe, professor, berçaristas), pois admite que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento das aquisições básicas de cognição, motricidade, linguagem e competência social.

Investigações médicas e educacionais têm demonstrado que o desenvolvimento da inteligência, personalidade e comportamento social ocorrem mais rapidamente nos seres humanos durante a primeira infância. Calcula-se que a metade do potencial intelectual do indivíduo se estabelece até a idade de quatro anos. Também é sabido que o cérebro responde em maior grau as experiências iniciais e que o ambiente exerce um grande efeito sobre as funções cerebrais. A Conferência Mundial de Desenvolvimento Inicial da Criança (Banco Mundial, 1996) destacou alguns importantes aspectos:

➤ O desenvolvimento do cérebro antes do primeiro ano de vida é mais rápido e extenso do que antes se conhecia. Sabe-se que a formação das células está

praticamente completa antes do nascimento, e sua maturação continua ao longo dos primeiros anos.

➤ O desenvolvimento é mais vulnerável à influência do ambiente do que se suspeitava. Nutrição, estímulos, afeto, relações sociais são imprescindíveis para um desenvolvimento satisfatório.

➤ A privação de estímulos e o estresse (violência, maus tratos, relações sociais pobres) na primeira infância, podem afetar a função cerebral, o aprendizado, a memória de forma negativa e permanente. Crianças que apresentam esses aspectos têm maior risco de desenvolverem dificuldades cognitivas, comportamentais e emocionais nas etapas posteriores de suas vidas.

O que comumente designamos por Intervenção Precoce (IP), revela um modo de pensar o indivíduo que experimenta problemas de adaptação. Esta idéia surge implicitamente justificada nos pressupostos do modelo transacional (SAMEROFF E CHANDLER, 1975) que fundamentam e regulam as práticas em IP:

I. As dificuldades ou os problemas tal como muitas vezes os observamos na criança, decorrem de situações identificáveis nas primeiras etapas do desenvolvimento.

II. Estas situações constituem fatores de fragilidade em torno dos quais se organizam, muitas vezes, processos transacionais (que relacionam entre si os efeitos da família, ambiente, sociedade sobre o desenvolvimento) susceptíveis de potencializarem a perturbação do desenvolvimento.

III. A intervenção no sentido de se remediarem os fatores iniciais de perturbação ou de minimizar o seu impacto desorganizante ao nível do processo transacional, diminuirá a expressão de eventuais problemas de desenvolvimento.

IV. Uma vez que as dificuldades se estruturam ou agravam no quadro de um processo transacional a probabilidade de serem atenuadas aumenta quando a intervenção é iniciada (remediativa ou preventiva) o mais cedo possível.

V. Postulada a importância do processo transacional, sobressai que a intervenção deverá ter em conta as funções dos múltiplos contextos que influenciam o desenvolvimento da criança; daí a ênfase cada vez maior que se dá aos programas de intervenção centrados na família.

A perspectiva transacional de SAMEROFF E CHANDLER (1975) influenciou a perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996) que aponta os paradigmas atuais em Intervenção Precoce:

Segundo a perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996), o indivíduo e o meio ambiente são interdependentes e estão em constante interação. O desenvolvimento da criança em qualquer ponto do tempo não é função do estado inicial da criança, nem do estado inicial do ambiente, mas é uma complexa função resultante da interação da criança e do ambiente ao longo do tempo. Deste modo, os resultados desenvolvimentais não são nem uma função do indivíduo isolado, nem do contexto isolado, mas sim o produto de combinações do sujeito com a sua própria experiência.

Assim, o modelo organizacional como arquitetura conceitual das práticas em Intervenção Precoce implica numa abordagem terapêutica transdisciplinar, em contraste com as perspectivas uni, multi e interdisciplinar. Isto é, onde os profissionais das várias áreas abordam a criança, mas todos eles equacionam os problemas no quadro de cada uma

das perspectivas disciplinares relevantes. Torna-se, então, importante à avaliação do processo e não simplesmente do produto.

Após 50 anos de pesquisa, aproximadamente, há dados quantitativos (baseados em estatísticas) e qualitativos (relatos de pais e professores), que permitem concluir que a IP resulta em ganhos desenvolvimentais e educacionais para a criança, melhora o funcionamento da família e traz benefícios a longo prazo para a sociedade.

GURALNICK (1997) pontua que para serem eficazes as ações dirigidas à intervenção precoce, devem ser assegurados aspectos básicos como o fortalecimento da interação família criança (a qualidade das relações familiares é decisiva para o desenvolvimento das futuras relações sociais da criança, para sua auto estima, e para seu desenvolvimento de uma forma geral) e o oferecimento de um ambiente físico e social rico em experiências e oportunidades, tanto em casa como na escola.

RAMEY E RAMEY (1998) apontaram 6 princípios básicos para condução de programas e serviços dirigidos às crianças pequenas:

1- **Início precoce e acompanhamento longitudinal:** em geral intervenções que começam o mais cedo possível e tem um seguimento ao longo de alguns anos, tem mostrado maiores resultados. Efetivamente o acompanhamento ao longo dos cinco primeiros anos tem apresentado resultados efetivos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e performance pré-escolar.

2- **Intensidade:** um ponto positivo mostrado por programas de intervenção precoce tem sido a quantidade de intervenções que cada criança e família recebe, principalmente ao longo dos primeiros 36 meses, mostrando-se proporcional aos benefícios intelectuais e comportamentais apresentados.

3- **Provisão direta nas experiências do cotidiano:** intervenções realizadas diariamente nas experiências da criança em seu ambiente natural ou em situações reais, trazem benefícios duradouros e efetivos para o desenvolvimento da criança.

4- **Combinações de ações diretas e indiretas:** as ações devem combinar o uso de diferentes recursos para melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem da criança e produzir melhores resultados. Esses recursos envolvem tanto ações diretas à criança como atendimento, materiais de estimulação, como ações indiretas apoio à família, transporte, alimentação, etc.

5- **Diferenças individuais:** todo programa deve levar em conta as características individuais de cada criança: habilidades, competências, dependências, condições sociais, condições de saúde, família, etc.

6- **Manutenção e apoio no ambiente:** em geral os efeitos positivos das ações dirigidas a populações infantis, têm sido observados em programas que dão atenção especial á qualidade do (s) ambiente (s) no qual a criança está inserida, seja ele a escola ou seu lar. A qualidade do ambiente depende de uma análise criteriosa do que realmente a criança necessita em termos de estímulos e apoios. Oferecer ambiente onde a criança possa se tornar ativa e participante e não mera expectadora. Prover o ambiente de recursos e adaptações que se fizerem necessárias.

Dessa forma ao se levar em conta que o atual contexto de educação prevê a inserção de crianças com necessidades especiais desde as séries iniciais, diferentes estratégias devem ser adotadas para que se possa oferecer um ensino de qualidade, baseado nos princípios da “Educação para Todos”, entre eles: atualização e capacitação de recursos humanos, manutenção e apoio no ambiente, mudança nas estratégias de ensino e avaliação, apoio de equipes interdisciplinares.

Pelo fato desse estudo estar dirigido à questão da qualidade do ambiente em uma proposta de educação inclusiva, será abordado a seguir o problema de pesquisa que subsidiam este trabalho referente a questão do suporte ambiental como um possível facilitador do processo de inclusão .

5 - O PROBLEMA DE PESQUISA

A partir da atuação prática ao longo dos últimos anos em educação especial, especificamente com crianças pequenas e institucionalizadas, uma questão tem norteado e despertado o interesse da pesquisadora: *Que recursos e/ou estratégias poderiam ser utilizadas para favorecer ações participativas e espontâneas de crianças com necessidades educacionais especiais em instituições destinadas à educação infantil?*

A prática tem mostrado que, em geral, crianças com necessidades educacionais especiais, em algumas instituições, permanecem vários períodos do dia em ociosidade que as levam a estereotípias, isolamento social, agressividade, hiperatividade, falta de atenção/concentração e poucas aquisições de habilidades e conhecimentos. Sabe-se que na maioria das instituições infantis, o número de educadores por crianças muitas vezes é pequeno, seus materiais são escassos, as instituições na grande maioria dispõem de poucos recursos, o que muitas vezes dificulta as ações a serem desenvolvidas.

De acordo com RUBIANO (1991) existe uma estreita relação entre desenvolvimento infantil e estruturação do ambiente, assim como das relações estabelecidas e organizadas em função desse ambiente de aprendizagem.

A escola inclusiva, como espaço de Todos e para Todos, deveria propor práticas alternativas de acesso e permanência, proporcionando às crianças diferentes possibilidades de aprendizagem. Essas possibilidades surgem da superação de barreiras no cotidiano escolar. Desta maneira, no que se refere às instituições e seus respectivos educadores, a questão que desencadeou esse estudo foi: como auxiliar a instituição e os educadores a transformarem suas práticas pedagógicas em ações efetivas de aprendizagem?

Levando-se em conta que as habilidades e competências de um indivíduo se manifestam a partir das solicitações do meio, é possível afirmarmos que o desenvolvimento de uma criança, colocada em ambientes ricos de oportunidades e possibilidades adaptativas, seja incrementado? Porém, nem sempre esse ambiente físico educacional é percebido, pela instituição infantil, como essencial no processo de aprendizagem, seja por professores, educadores de uma forma geral ou ainda equipe de apoio (fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta). Dessa forma que subsídios poderiam auxiliar o educador a perceber seu ambiente educacional e avaliá-lo?

6- OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo *geral* *Investigar a importância do AMBIENTE FÍSICO EDUCACIONAL na construção de uma proposta pedagógica inclusiva sob a ótica do educador infantil.*

A partir desse objetivo estabeleceram-se como objetivos específicos:

- Identificar qual a relação que as educadoras de educação infantil estabelecem entre ambiente físico educacional, proposta pedagógica e aprendizagem;
- Realizar um diagnóstico preliminar mais detalhado acerca da real percepção do educador no que refere a importância do ambiente da sala de aula; qual o lugar que esse tema ocupa em seu planejamento de ensino;
- Investigar quais são os subsídios que o professor conhece para análise e diagnóstico de seu ambiente físico educacional, pensando principalmente em uma proposta para educação inclusiva.
- Identificar as possibilidades apresentadas pelos ambientes físicos de educação infantil sob a ótica dos educadores participantes
- Levantar as crenças e valores apresentados pelos professores a respeito do ambiente físico educacional e sua relação com a inclusão
- Investigar as possibilidades apresentadas pelos diferentes ambientes dos participantes, como ferramentas na construção de um ambiente ideal de sala.

Considera-se que a avaliação das condições de ambientes físico-educacionais seja essencial para a elaboração e planejamento curricular, como também um facilitador no processo educativo, podendo contribuir de forma preventiva para o

desenvolvimento neuropsicomotor e ainda ser um mediador em salas que recebem crianças com necessidades especiais.

7– MÉTODO

A partir dos objetivos propostos pelo estudo optou-se por estabelecer uma metodologia tipo descritivo exploratório (LAKATOS E MARCONI, 1991) para coleta e análise dos dados. Faz-se importante ressaltar que as **pesquisas descritivas** apresentam como principal objetivo descrever as características de determinada população, situação ou fenômeno, ou ainda, estabelecer relações entre variáveis. Nas pesquisas descritivas as situações são observadas, registradas, analisadas, classificadas e interpretadas, sem interferência do pesquisador. No caso deste estudo faz-se pertinente esse tipo de metodologia, uma vez que o mesmo pretende investigar características de educadores infantis a partir de suas opiniões, atitudes, crenças e valores a respeito do ambiente físico educacional, bem como descobrir a existência de associações entre variáveis, como por exemplo, qualidade do ambiente físico educacional e/ou aprendizagem e/ou estratégias facilitadoras da inclusão. Por sua vez este estudo caracteriza-se também por ser do tipo **exploratório** por ter como meta proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar; facilitar a delimitação do tema da pesquisa, orientar a determinação dos objetivos e a formular hipóteses ou descobrir uma nova estratégia facilitadora para inclusão. O objetivo principal deste tipo de estudo foi o aprimoramento das idéias. Particularmente nesse trabalho, partiu-se de uma investigação na literatura nacional e internacional a respeito do tema, realização de entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos in loco que favorecessem a compreensão do mesmo. Uma característica importante utilizada neste estudo, e significativa nas pesquisas descritivas, foi a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários, entrevistas e a observação sistemática. As

pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática mais realizam.

Utilizou-se como metodologia de base a análise qualitativa e quantitativa dos dados. A abordagem qualitativa possibilita captar aspectos subjetivos da situação investigada que são muitas vezes difíceis de serem sintetizadas em dados estatísticos, pois a aglomeração dos dados pode ocultar ou falsear a existência de fenômenos de relevância. Este tipo de análise permite também, incorporar a questão do significado e da intencionalidade dos agentes; compreender o fenômeno como totalidade e, possui abrangência multidisciplinar e estratégia (MINAYO, 1996).

Este estudo buscou complementaridade na análise quantitativa caracterizando em primeiro lugar o que era típico no grupo estudado a partir de medidas de tendências centrais investigando-se a média aritmética das respostas. GOMES (2000) evidencia as contribuições da complementaridade de métodos quantitativos e qualitativos em estudos científicos, o que se evidenciou particularmente nesse estudo.

Posteriormente procurou-se identificar a variabilidade dos dados apresentados, especificamente, como os participantes se distribuíam com relação às categorias elencadas previamente e finalmente analisou-se a relação entre as variáveis investigadas.

7.1- Definição da amostra

Primeiramente foram definidos os critérios de inclusão para os sujeitos que participaram da pesquisa. Um levantamento inicial com todas as instituições de educação infantil do município de Uberaba foi preparado, incluindo escolas particulares, municipais,

estaduais e filantrópicas. O critério básico de seleção foram escolas que atuavam com crianças entre 0 e 6 anos de idade.

Todas as instituições do município foram convidadas a participar da etapa de esclarecimento inicial (Anexo 1). O número de participantes foi aberto, assim como formação acadêmica, idade, tempo de serviço na instituição, cargo que ocupavam na mesma (coordenadora, professora, auxiliar de sala, orientadora). A amostragem qualitativa privilegiou sujeitos sociais que detinham os atributos que o pesquisador desejava conhecer, portanto sua escolha é proposital e não aleatória. Partindo do mesmo pressuposto teórico, tal amostragem buscou incluir um número suficiente de depoimentos com objetivo principal de garantir reincidências de informações e perspectivas, que viabilizassem o exercício interpretativo. Contudo não ignorou as informações ímpares “cujo potencial explicativo deve ser levado em conta” (MINAYO, 1996). Ainda segundo o mesmo autor, o critério numérico não deve ser determinante no universo amostral da pesquisa qualitativa.

Com base nos dados colhidos na etapa de esclarecimento inicial foram selecionados os Educadores Participantes (EPs) da segunda etapa desse estudo. Os critérios de inclusão foram: aceite em participar do estudo a partir do termo de consentimento livre e esclarecido e estar atuando direta ou indiretamente com Educação Infantil. Critérios como idade, formação profissional, tempo de atuação na Educação Infantil não foram considerados como excludentes.

A amostra inicial desse estudo contou com 39 Educadores (EP) que atuavam com Educação Infantil de um município de médio porte do Triângulo Mineiro - Estado de Minas Gerais. Os participantes foram identificados por códigos pré-determinados e por números (educador-participante = EP1, EP2, EP3,...) e esclarecidos quanto o teor do estudo

em questão aceitando fornecer informações referentes à sua prática de trabalho a partir do aceite por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2).

7.2- Situação

Os dados foram colhidos após dois encontros para esclarecimentos, dirigidos a 02 (dois) grupos de educadores infantis, foram realizados na Universidade de Uberaba e nas respectivas instituições na qual cada EP atuava. Os encontros tiveram 12 horas presenciais e 4 horas em campo para observação e registro do ambiente físico educacional, ou seja, em sua sala de aula e mais cerca de 45 a 60 minutos para as entrevistas.

7.3- Estudo Preliminar

Faz-se importante ressaltar que para determinar o melhor procedimento a ser adotado, foi realizado anteriormente um estudo preliminar (BREDARIOL & EMMEL, 2005) que teve como objetivo investigar a abrangência dos instrumentos a serem utilizados (entrevistas – questionários – roteiros de observação) e verificar possíveis dificuldades na sua utilização. Participaram desse primeiro estudo 08 professores de instituições infantis de um município de médio porte (cerca de 300 mil habitantes): 03 de uma escola especial, 04 de uma creche /educação infantil municipal, 01 de uma escola infantil inclusiva - estadual.

Através da aplicação de um questionário inicial, ficou clara a falta de (in) formação do professor no que se refere à qualidade do ambiente, sua relação com a aprendizagem, e mais ainda, como o arranjo ambiental poderia ser um aliado e facilitador no processo educacional, particularmente se sua sala acolhia crianças com necessidades educacionais especiais. Ao se pensar numa proposta que vise o desenvolvimento de habilidades e potencialidades de uma criança, com necessidades especiais ou não, é preciso

considerar um conjunto de estratégias e ações que possibilitem essas práticas. A partir dos pontos colhidos nas etapas iniciais deste estudo, procurou-se enfatizar dados que pudessem orientar a construção de um roteiro para que o professor tivesse subsídios ao avaliar e organizar seu espaço de trabalho. A partir dos dados colhidos, foi possível organizar um roteiro de apoio que favorecesse a análise do ambiente de sala de aula sob diferentes contextos. Ele serviu de base para que o professor de educação infantil conhecesse em detalhes as condições de seu ambiente educacional. Para efetivação do roteiro tornou-se importante que o professor o utilizasse em sua própria sala para avaliação do arranjo ambiental, ou ainda que outros profissionais de fora (coordenadores, educadores, terapeutas, etc) usassem-no para monitorias, avaliações, pesquisas ou aprimoramentos. Para organização do roteiro foram analisadas ainda, todas as informações contidas nos questionários desse estudo, verificando, a partir dos registros das professoras, aspectos defasados em relação aos ambientes das instituições infantis. A partir desses referenciais foram levantadas categorias importantes que deveriam estar contidas no referido roteiro:

- Influência da organização do espaço na aprendizagem sob a ótica do professor
- Identificação de aspectos influenciados pela organização do ambiente de sala de aula
- Presença de situações reais de aprendizagem no espaço de sala de aula
- Níveis de autonomia e resolução de problemas que a sala oferece às crianças
- Mediação do professor para uso dos espaços e ou recursos oferecidos
- Vantagens e limitações do ambiente
- Aspectos ergonômicos e adaptações que se fazem necessárias

O roteiro proposto nesse estudo constou de itens a serem investigados pelo professor de instituições infantis (de escolas regulares, especiais ou inclusivas). Cada item do roteiro deveria expressar quatro pontos finais com as seguintes descrições

- Arranjo espacial insuficiente ou inadequado
- Arranjo espacial com mínimos recursos
- Bom arranjo espacial
- Excelente arranjo espacial

Para efetivação do roteiro tornou-se importante que:

- o professor usasse a escala em sua própria sala para avaliação do arranjo ambiental,
- ou ainda, que outros profissionais de fora (coordenadores, educadores, terapeutas, etc) usassem-no para monitorias, avaliações, pesquisas ou aprimoramentos

A partir da análise dos roteiros, foram selecionadas aleatoriamente quatro salas para análise dos arranjos ambientais, de acordo com os seguintes critérios:

- espaço interno e equipamentos das salas destinadas às crianças,
- mapeamento do arranjo ambiental;
- análise dos materiais e equipamentos utilizados;
- organização da sala para as atividades;
- espaços de privacidade e socialização, entre outros aspectos que constam no roteiro

Frente aos dados colhidos aprimorou-se os dados contidos no roteiro com informações relevantes, esperadas para uma sala de educação infantil destinadas **a todos** os alunos, sem distinção. O passo seguinte foi a utilização e aplicação desse roteiro adaptado para o contexto de salas de aula de instituições infantis. O roteiro conteve descrições detalhadas de categorias de espaços a serem observadas e codificadas

Nesta etapa podem-se também verificar os tempos de preenchimento dos instrumentos, a falta de entendimento de alguns termos, expressões e, muitas vezes, entendimento do que se esperava das questões apresentadas. Foram realizadas algumas alterações visando adequação à *técnica do funil*, a fim de proporcionar informações semelhantes aos participantes do estudo, acompanhar e tirar possíveis dúvidas durante a aplicação dos instrumentos. Os questionários do estudo preliminar, realizados com diferentes educadores, não foram incluídos nos resultados neste trabalho, porém podem ser consultados nos estudos realizados por BREDARIOL & EMMEL (2005).

7.4 – Aspectos Éticos

Este trabalho foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Uberaba – MG, e após sua aprovação (Anexo 3), foi iniciada a coleta de dados. Atendendo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), que regulamenta as normas para a pesquisa envolvendo seres humanos, solicitou-se a cada educador participante a concordância com o termo de consentimento livre e esclarecido.

7.5 - Instrumento

Conforme discutido anteriormente, os instrumentos para coleta de dados foram previamente testados em Estudo Preliminar realizado para qualificação desse trabalho, incorporando sugestões dos participantes, da banca e da análise da pesquisadora. Optou-se pela utilização de questionário semi-estruturado e orientado (Anexo 4) e elaboração de um guia de aplicação das mesmas para padronização de procedimentos com todos os participantes. O questionário procurou obter informações sobre os seguintes tópicos:

- 1- Análise inicial do ambiente físico educacional da sala de aula
- 2- Adequação do ambiente para TODAS as crianças da sala
- 3- Relação do ambiente com o processo de aprendizagem
- 4- Ambiente como facilitador da inclusão

O uso do questionário teve como meta identificar qual a relação que as professoras de educação infantil estabelecem entre arranjo ambiental, proposta pedagógica e aprendizagem, realizar um diagnóstico preliminar mais detalhado acerca da real percepção do educador no que refere a importância do ambiente de aula, a fim de elaborar, a partir dos dados coletados e dos referenciais teóricos, um roteiro que oferecesse subsídios ao professor para análise e diagnóstico de seu ambiente de sala de aula, pensando principalmente em uma proposta para educação inclusiva.

O questionário foi dirigido às professoras das instituições infantis no intuito de colher informações a respeito da organização da sala de aula, bem como investigar a maneira que o arranjo ambiental é percebido pelas mesmas.

O questionário, de acordo com CERVO & BERVIAN (1996), é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se

deseja. “*Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidades na avaliação de uma situação para outra*” (CERVO & BERVIAN, 1996, p. 138). As perguntas propostas devem conduzir facilmente à resposta de forma a não insinuar outras colocações. Este instrumento possui a vantagem de os respondentes sentirem-se mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais, o que pode não acontecer na entrevista.

Nesta etapa foram consultadas diversas referências bibliográficas, de estudos similares, com a finalidade de adquirir uma perspectiva ampla sobre quais questões e alternativas deveriam ser apresentadas no mesmo.

Optou-se, por um questionário orientado com perguntas genéricas versando sobre temas como: identificação da formação do professor, experiência com crianças com NEEs, tipo de escola que atua, aspectos do ambiente e sua influência na aprendizagem, preocupação do ambiente de sala no planejamento de ensino, caracterização de alguns espaços da sala, adequação do espaço da sala de aula para todas as crianças. As questões mais genéricas antecederam as questões mais específicas possibilitando, assim, que o respondente se ajustasse à situação da entrevista antes de ser defrontado com questões mais específicas em relação ao arranjo ambiental. Esta estratégia permite que o entrevistado responda *voluntariamente* questões específicas antes mesmo que elas sejam formuladas pelo entrevistador.

Cada uma das questões propôs a escolha de respostas predeterminadas que correspondessem ao grau de presença e/ou ausência do parâmetro desejável (indicador de qualidade). As respostas SIM indicaram a satisfação total no item correspondente, as respostas NÃO indicaram a negação total do item. PARCIALMENTE indicaram que parte do que foi indagado foi atendido pelo ambiente e NÃO SE APLICA relacionou as questões

que no entendimento do avaliador não eram objeto de avaliação ou não aplicáveis ao modelo. O questionário foi respondido em aproximadamente 20 minutos do tempo do professor. Essa etapa forneceu dados sobre a percepção que o professor tem a respeito de arranjo espacial e sua influência no desenvolvimento infantil.

Para MINAYO (1996), alguns procedimentos são essenciais para que o pesquisador que irá utilizar questionários em campo: estar esclarecida a entrada do pesquisador no grupo a ser investigado, o interesse da pesquisa e como as informações dos participantes serão utilizadas, justificar o motivo da pesquisa, garantir o anonimato em relação às informações e à utilização dos dados.

Dessa forma, ao se elaborar inicialmente o instrumento para coleta de dados, inseriu-se um texto introdutório esclarecendo o teor da pesquisa, garantindo o sigilo à devolutiva final dos dados. Outra estratégia utilizada foi o esclarecimento verbal a respeito do estudo.

A seguir, no Quadro II, serão apresentadas as categorias e subcategorias relativas ao questionário que constava de 16 questões iniciais com as seguintes características de respostas: fechadas e abertas

1. Questões Fechadas: fechadas com múltiplas escolhas (6 questões);
fechadas com múltipla escolha e justificativa ou complementações (8 questões),
2. Questões abertas (2 questões).

Quadro II – Características do questionário semi-estruturada

Categorias	Sub-Categorias	Questões	Tema da questão
Questões Fechadas	Fechada com múltiplas escolhas	01 03 04 08 14 16	ambiente físico da sala de aula e influencia na aprendizagem o arranjo do ambiente deve fazer parte do planejamento de ensino o arranjo do ambiente físico faz parte do planejamento de ensino listagem das situações em sala de aula que a criança tem acesso independente mobiliários e materiais oferecidos em sala de aula ambiente físico da sala de aula adequado para Todas as crianças da sala
	Fechadas com múltiplas escolhas e justificativa	02 06 07 09 10 11 12 13	Identificação e Indicação de quais aspectos da aprendizagem são influenciados pela organização do ambiente físico da sala de aula Identificação e Indicação de espaços personalizados para a criança Identificação e Indicação de objetos personalizados para a criança Identificação Indicação de pistas ou indicadores no ambiente físico de sala de aula Identificação e Indicação de oportunidades para movimentação e deslocamentos Identificação e Indicação de recursos que promovam a estimulação sensorial Identificação e Indicação de recursos que auxiliem a mudança e variação de espaços Identificação Indicação de recursos que auxiliem a mudança e variação de iluminação
Questões abertas	Questões abertas	05 15	Medidas utilizadas para organizar o ambiente físico da sala de aula Listagem das preocupações com o ambiente físico da sala no início do período letivo

Além das questões acima, mais seis questões complementares foram realizadas no intuito de identificar a população atendida pelo educador: número de criança por sala, idade, presença de crianças com NEEs., dificuldades em lidar com crianças com NEEs..

A utilização do questionário foi realizada de forma orientada contando com a presença do pesquisador que registrou as informações para um objetivo definido.

O questionário orientado continha dois grandes grupos de questões:

- **parte 1:** Identificação do perfil profissional (Nesse segmento foi apresentado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorização do uso dos dados em estudos e pesquisas)
- **parte 2:** Abordagem de questões relacionadas ao ambiente de sala de aula e sua relação com o processo de aprendizagem e identificação das crianças em sua sala.

Durante a aplicação do referido instrumento, foi mantido contato permanente entre a pesquisadora e os Educadores Participantes. Todas as questões levantadas foram anotadas e, quando necessário, esclarecidas prontamente.

Além do questionário utilizou-se nesse estudo um roteiro de observação para que o educador participante pudesse avaliar seu próprio ambiente físico educacional sem o auxílio da pesquisadora. O roteiro de observação direta de seu ambiente físico educacional investigou aspectos físicos e organizacionais da sala, como: materiais e mobiliários; condições de segurança; acessibilidade; arranjos espaciais; espaços internos e personalizados, entre outros, que puderam colaborar para a identificação do fenômeno pesquisado. Todos estes aspectos foram mais facilmente detectados pela observação direta através de registro orientado.

Para dar subsídios a tal observação, foi apresentado e discutido, na etapa de esclarecimento inicial, o Roteiro para Observação e Avaliação Direta do Ambiente Físico Educacional (Anexo 5) elaborado e baseado a partir da Escala de Classificação do Ambiente da Primeira Infância (educação infantil) – ECERS (HARMS et al, 1998) utilizada para observação e registro (avaliação) do ambiente educacional de cada educador selecionado para esse estudo. Tal instrumento subsidiou o EP para identificar aspectos positivos e negativos de seu ambiente educacional, levando-se em conta a população acompanhada em sala.

FURTADO (2001) analisou criteriosamente a aplicação da Escala ECERs em diferentes países e sua validação para a realidade brasileira. Em suas análises a referida autora sugere que a aplicação dessa escala seja realizada pela própria equipe da instituição infantil (supervisora, educadores, professores) e verifiquem os aspectos a serem melhorados. FURTADO (2001) refere ainda que a aplicação do instrumento pode ser utilizada de forma racionalizada, ou seja, pode ser aplicada apenas em relação aos aspectos que o pesquisador ou profissional julgar alvo de investigação em seu ambiente educacional. Cabe ressaltar nesse caso que as avaliações serão específicas e parciais para estudos ou pesquisas afins, não sendo possível atribuir uma média final geral de qualidade do ambiente, apenas indicadores parciais que norteiem a avaliação de cada aspecto investigado.

Baseado nas conclusões e indicações de FURTADO (2001), uma vez que, cada um dos indicadores ou categorias da ECERs podem ser avaliados individualmente com escores independentes, esse estudo selecionou algumas das categorias contidas na Escala ECERs para compor o roteiro de observação a ser utilizado pelos educadores participantes na avaliação de seu ambientes educacionais, conforme apresentado a seguir no Quadro III.

Quadro III – Categorias e subcategorias analisadas no ambiente físico educacional dos educadores participantes

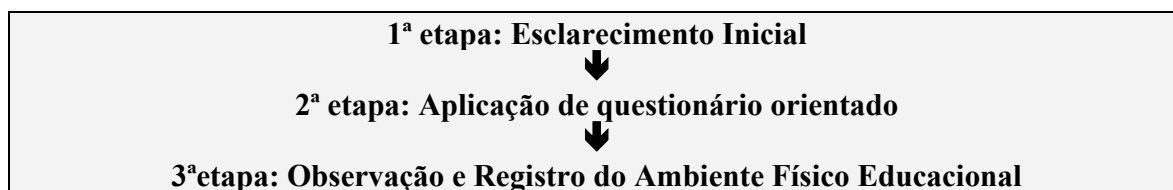
Categoria	Sub categorias (propostas pela ECERs)
1-Elementos presentes na organização do espaço	Espaço interno Móvel para cuidados rotineiros, brincadeiras e aprendizagem Móvel para relaxamento Equipamento para brincadeira de coordenação motora grossa
2- Critérios para organização dos espaços	Organização da sala para brincadeiras Espaço para privacidade Criança (materiais apropriados para o nível de desenvolvimento da criança; exposição de atividades das crianças) Lugar para brincadeira de coordenação motora Práticas de segurança Faz de conta, teatro Brincadeiras livres Hora do trabalho em grupo
3- Papel do educador na organização dos espaços	Encorajando as crianças Supervisão das atividades de coordenação motora grossa Supervisão geral das crianças
4- Papel do educador na aceitação da diversidade	Promoção da aceitação da diversidade Preparação para atender crianças com NEEs

O Quadro III apresenta as quatro categorias investigadas no ambiente físico educacional de cada EP. As categorias estão organizadas em aspectos referentes a: 1- elementos presentes na organização do espaço; 2- critérios para organização dos espaços; 3- papel do educador na organização dos espaços e finalmente, 4- papel do educador na aceitação da diversidade. A cada categoria correspondem subcategorias pertinentes ao tema.

A frequência relativa dos dados do Roteiro para Observação e Avaliação Direta do Ambiente Físico Educacional foi analisada a partir dos registros trazidos pelos EPs da qualidade das seguintes categorias e subcategorias de seus ambientes de sala de aula:

7.6 – Procedimento

As estratégias definidas para coleta de dados foram as seguintes:



A Etapa de Esclarecimento Inicial se desenvolveu em dois encontros subseqüentes, sendo que no primeiro encontro foram esclarecidas definições gerais a respeito de ambiente físico de instituições infantis, estratégias de identificação e diagnóstico dos ambientes educacionais dos participantes, análise de estratégias para avaliação do ambiente físico educacional, esclarecimento do estudo em questão, aceite e consentimento dos educadores em participar das entrevistas.

O educador-participante (EP), durante a semana entre os dois encontros, além de receber informações relativas ao ambiente educacional ideal, foi incentivado a observar e avaliar o ambiente educacional de sua sala trazendo os dados obtidos para o próximo encontro para realização de uma análise e discussão. No segundo encontro foram abordados temas como: a influência do arranjo espacial no processo de aprendizagem, aprendizagens desencadeadas a partir do arranjo espacial da sala de aula, o ambiente educacional como facilitador na inclusão de crianças com NEEs.

Ao final dessa etapa discutiu-se qual a característica de um ambiente ideal para uma escola inclusiva, sua importância na implantação de formas facilitadoras da aprendizagem. Dessa forma, a Etapa de *Esclarecimento* possibilitou as orientações necessárias para o preenchimento do questionário orientado. Especificamente, no caso desse estudo, foram investigadas características do ambiente físico educacional dos

educadores participantes (EP) e suas implicações tanto na proposta pedagógica, mas principalmente na inserção de crianças com NEEs em salas regulares de educação infantil.

Essa etapa teve como objetivo básico estabelecer um primeiro contato com educadores infantis do município, possíveis participantes dessa pesquisa, assim como propiciar informações básicas em função dos dados que se esperava colher futuramente em relação aos ambientes educacionais inclusivos. O estudo preliminar (BREDARIOL & EMMEL, 2005) mostrou que muitos conceitos relativos a arranjos espaciais, ambientes educacionais, educação inclusiva, eram desconhecidos dos educadores infantis. No decorrer da Etapa de Esclarecimento os educadores participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos do estudo e quanto aos instrumentos a serem utilizados no decorrer do mesmo (questionários, observações, registros) sendo convidados a participarem do estudo. Os educadores que aceitaram e tiveram interesse em participar desse estudo assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido concordando em fornecer dados referentes à sua prática de trabalho. O termo consta de um texto introdutório esclarecendo o teor da pesquisa, garantindo o sigilo à devolutiva final dos dados. Outra estratégia utilizada foi o esclarecimento verbal a respeito do estudo.

Para organização dos itens a serem inseridos no questionário orientado foram consultadas diversas referências bibliográficas, de estudos similares, com a finalidade de adquirir uma perspectiva ampla sobre quais questões e alternativa deveriam ser apresentadas no questionário semi-estruturado.

Após a realização da aplicação do questionário, foi solicitado ao Educador que fizesse uma observação da organização de seu ambiente educacional no seu ambiente de trabalho.

A terceira etapa, portanto, foi realizada a partir da observação direta do educador em seu ambiente educacional. Estas observações foram realizadas segundo o Roteiro de Avaliação do Ambiente Físico Educacional apresentado e discutido durante a etapa de esclarecimento inicial, já discutida anteriormente.

Durante todas as etapas deste estudo foi mantido contato permanente entre a pesquisadora e os Educadores onde todas as questões levantadas puderam ser esclarecidas

7.7 – Procedimento para Análise dos dados

Para análise dos dados nas diversas etapas da pesquisa: esclarecimento inicial, aplicação do questionário e observação do ambiente físico educacional, foram definidas diferentes estratégias: análise quantitativa e análise qualitativa dos dados. Como ferramentas para a análise dos dados, foram construídos gráficos, tabelas e quadros.

Para atingir os objetivos propostos o referido estudo dividiu-se em três etapas distintas:

1ª Etapa de Esclarecimento Inicial: Todos os participantes receberam informações uniformes e semelhantes através do que esse estudo denominou **esclarecimento inicial**. Esta etapa foi dirigida aos Educadores Participantes (EP) representados por professores, educadores e coordenadores de educação infantil da rede pública ou particular, apresentando uma abordagem teórica prática relativa às características do ambiente educacional e suas relações com o comportamento infantil em um ambiente inclusivo.

Todos os educadores que participaram desta etapa receberam informações relativas à:

1. Relação do Desenvolvimento infantil e influência do ambiente
2. Aspectos relevantes dos Ambientes educacionais
3. Influência do arranjo espacial no processo de aprendizagem
4. Habilidades desenvolvidas a partir do arranjo espacial
5. Uso de Instrumento de medida da qualidade de ambientes de educação infantil
6. Ambiente ideal e a escola inclusiva: Uma alternativa na implantação de formas facilitadoras da aprendizagem.

Pretendeu-se a partir dessa etapa, entrar em contato com um maior número possível de educadores infantis, estabelecer uma uniformidade em relação aos temas a serem investigados nesse estudo, para que posteriormente se pudessem selecionar os educadores para participar do mesmo. Pode-se a partir dessa etapa, investigar quais são os subsídios que o professor conhece para análise e diagnóstico de seu ambiente físico educacional, pensando principalmente em uma proposta para educação inclusiva.

2ª etapa Questionário Semi- estruturado Orientado: aplicado aos educadores representantes de diferentes instituições de educação infantil (particulares, públicas municipais, públicas estaduais). A aplicação do referido instrumento permitiu a pesquisadora obter informações sobre a qualidade dos ambientes físicos educacionais das salas de aula, assim como obter uma avaliação das condições das mesmas em lidar com crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Pode-se a partir dessa etapa: identificar qual a relação que as educadoras de educação infantil estabelecem entre ambiente físico educacional, proposta pedagógica e aprendizagem; Realizar um diagnóstico preliminar mais detalhado acerca da real percepção do educador no que refere a

importância do ambiente da sala de aula; qual o lugar que esse tema ocupa em seu planejamento de ensino; Identificar as possibilidades apresentadas pelos ambientes físicos de educação infantil sob a ótica dos educadores participantes; Levantar as crenças e valores apresentados pelos professores a respeito do ambiente físico educacional e sua relação com a inclusão.

3ª etapa: Observação e registro do ambiente físico educacional - Roteiro para Observação e Avaliação Direta do Ambiente Físico Educacional: essa etapa consistiu em apresentar ao educador um instrumento para que observasse e registrasse aspectos do seu ambiente físico educacional em loco e possibilitou investigar as possibilidades apresentadas pelos diferentes ambientes dos participantes, como ferramentas na construção de um ambiente ideal de sala.

A partir da análise dos dados algumas suposições puderam ser abandonadas, junto com idéias contraditórias que não puderem ser esclarecidas. Esta tarefa faz parte de pesquisas qualitativas e reflete as limitações da metodologia. Não é possível ou necessário interpretar tudo. O fundamental é separar dados relevantes de outros menos significativos.

O valor de uma pesquisa qualitativa reside especialmente na interpretação dos dados coletados. Esta atividade requer sistematização dos dados, tanto quanto criatividade e habilidade para lidar com dados contraditórios, de ver além da racionalização e das explicações razoáveis.

Nesse estudo, a análise de dados se deu a partir do emprego da Análise de Freqüência e Análise Temática das respostas das entrevistas e registros. De acordo com MINAYO (1996) a análise temática consiste em descobrir núcleos de sentido componentes de uma comunicação cuja presença ou freqüência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado.

Essas fases serão seguidas para a execução desse estudo, mas as duas primeiras encontram-se agregadas para permitir melhor compreensão no desenvolvimento da análise dos dados.

Nesse estudo, todos os dados colhidos a partir do questionário e observações dos ambientes educacionais, foram submetidos a uma leitura cuidadosa, mediante ao estabelecimento de algumas categorias que permitiram extrair do material coletado os temas de interesse para esse estudo, de forma a atingir os objetivos propostos. As três grandes categorias pré-estabelecidas para análise foram as seguintes:

7.7.1 – Identificação do perfil profissional

Para análise do perfil profissional dos educadores foram selecionados os seguintes critérios:

- idade
- formação acadêmica
- ano de formação
- o tipo de instituição que atua: particular, municipal, estadual, filantrópica.
- período ou série com qual atua
- faixa etária (idade mínima e idade máxima das crianças) com qual atua
- tempo na instituição atual
- tempo de atuação com a população em estudo (educação infantil)

7.7.2 – Caracterização do ambiente físico educacional da sala de aula e sua relação com a aprendizagem sob a ótica do educador infantil

Para levantamento dos dados relativos a qualidade dos ambientes educacionais infantis os resultados das entrevistas foram registrados em planilhas para análise comparativa a fim de se obter uma visão geral e detalhada do material coletado. Foram registradas novas idéias que surgiram da observação das planilhas, das entrevistas compiladas, das observações registradas pelos EP.

7.7.3 – Avaliação da qualidade do ambiente físico educacional da sala de aula (observação e registro do ambiente físico educacional – (Roteiro para Observação e Avaliação Direta do Ambiente Físico Educacional)

As observações referentes ao ambiente de sala de aula foram realizadas a partir de registro orientado em planilhas específicas apresentadas junto com o Roteiro para Observação e Avaliação Direta do Ambiente Físico Educacional aos EPs. Os dados contidos nas planilhas foram tabulados e organizados em gráficos que expressam a frequência relativa (porcentagem) das respostas apresentadas em relação à qualidade de aspectos de seu ambiente educacional.

8 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados a serem apresentados a seguir considerarão em um primeiro momento, a aplicação do questionário composto de 31 questões distribuídas em três etapas (1, 2 e 3) com características distintas a serem investigadas, a saber: nove (09) questões referentes ao perfil profissional do educador participante; dezesseis (16) questões que analisaram o ambiente físico educacional e seis (06) questões que identificaram as características das crianças pertencentes à sala de cada educador.

O questionário foi organizado com perguntas fechadas e abertas para cada um dos entrevistados, tendo duração média de 10 a 20 minutos para cada etapa (1, 2 e 3), perfazendo um tempo total de 30 a 60 minutos.

A aplicação do questionário foi realizada pela pesquisadora, sendo o conteúdo do mesmo analisado em categorias significativas. Este material foi utilizado no desenvolvimento da análise do perfil profissional dos participantes (item 8.1), para caracterização do ambiente físico educacional da sala de aula. (item 8.2) e finalmente para caracterização das crianças com NEEs. presentes em sala de aula de cada educador (item 8.3).

Em um segundo momento, para análise da qualidade do ambiente físico educacional de cada EP, foi utilizado um roteiro de observação onde cada educador avaliou as características de sua sala de aula (item 8.4). A aplicação desse roteiro se deu de forma independente onde cada EP avaliou in loco seu ambiente educacional sem interferência da pesquisadora.

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados encontrados.

8.1. Perfil profissional dos participantes

Participaram da etapa de esclarecimento inicial 39 educadores, sendo que 33 EPs (84,61%) responderam ao questionário concordando em participar desse estudo. Cinco (05) participantes foram descartados em função do critério de inclusão estabelecido que se referia à atuação em educação infantil. Dessa forma, esses cinco EPs que atuavam em séries relativas ao ensino fundamental, foram desconsiderados na análise dos dados.

Os perfis profissionais (Anexo 6) dos 28 participantes que atenderam os critérios de inclusão pré-estabelecidos foram analisados, mantendo-se os nomes dos mesmos em sigilo para proteger a identidade e garantir o anonimato dos respondentes. Lembrando mais uma vez que o participante desse estudo foi denominado como educador-participante (EP)

Para uma análise mais detalhada e caracterização geral dos EPs, foram analisadas as seguintes categorias já apresentadas anteriormente:

- idade
- formação acadêmica
- ano de formação
- o tipo de instituição que atua: particular, municipal, estadual, filantrópica.
- período ou série com qual atua
- faixa etária (idade mínima e idade máxima das crianças) com qual atua.
- tempo na instituição atual
- tempo de atuação com a população em estudo (educação infantil)

Com relação à idade, pode-se observar desde educadores jovens com 19 anos até educadores acima de 50 anos de idade (57 anos), tendo-se uma média de idade de 32,62 anos em relação aos 28 EPs.

Quanto ao ano de conclusão do curso, o quadro apresenta uma grande diversidade, onde a EP mais velha concluiu sua graduação em 1975 no curso de Pedagogia, não realizando nenhuma formação complementar de atualização. Observa-se também, que sete (07) EPs estão realizando cursos de graduação ou pós-graduação, com uma média de idade de 24 anos (19 anos a mais nova e 32 a mais velha). Portanto o ano de formação varia de 1975 a 2005, sendo que quatro (04) EPs mostraram-se interessados com a continuidade e atualização em sua formação.

Pode-se perceber ainda que dez (10) EPs atuam apenas em instituições particulares, quinze (15) em instituições públicas (municipais e/ ou estaduais), dois (2) atuam em ambas categorias de instituições (pública e privada), 01 em instituição pública e filantrópica, e apenas um (1) em instituição filantrópica. Importante considerar que todas as instituições de educação infantil foram convidadas para a capacitação mas a maioria representa instituições de educação infantil do ensino público. Portanto, mais da metade dos participantes, ou 18 deles, atuam em instituições públicas ou filantrópicas.

Apenas 24 EPs responderam a questão em relação à média de tempo de atuação prática na Educação Infantil, observando-se que a mesma encontra-se em torno de **7 anos** (com um mínimo de 5 meses e um máximo de 28 anos). Por sua vez, a média de tempo na instituição na qual trabalham atualmente é de **5,85 anos** (com um mínimo de 2 meses e um máximo de 29 anos) de acordo com os 24 EPs que responderam essa questão. Pode-se dizer que se trata, em geral, de um grupo com certa experiência na atuação com crianças na Educação Infantil.

Observa-se ainda que três (03) EPs também atuam com Educação Infantil na posição de supervisor ou diretor escolar.

Quanto à formação acadêmica tem-se a seguinte distribuição apresentada na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Análise da formação acadêmica dos EPs

Formação acadêmica dos EPs	Número de EPS	
	N	freqüência
Pós-graduação	3	10,72
Graduação	15	53,57
Magistério	2	7,14
2º grau completo	1	3,57
Superior incompleto	7	25
Total	28	100%

A partir da Tabela 1 pode-se observar que três (3) educadores apresentam pós-graduação nas áreas de psicopedagogia (02 EPs) e metodologia do ensino superior (01 EP), correspondendo a 10,72% dos participantes.

A maioria dos EPs, quinze (15), apresenta formação de nível superior completo e correspondem a 53,57% dos participantes. Entre as formações superiores encontram-se educadores que cursaram pedagogia, letras, matemática, história e pedagogia especial. Quatro (4) EPs estão cursando pedagogia e três (3) EPs normal superior, correspondendo a 25% dos participantes investigados. Dois (2) EPs, ou 7,14%, tem apenas o magistério 1 (3,57%) relata possuir apenas o 2º grau completo.

De uma forma geral pode-se considerar que os participantes desse estudo caracterizam-se como educadores jovens (32,62 anos em média), a maioria com nível superior ou em fase de conclusão, com pouco investimento em pós-graduação ou formação continuada e com experiência em Educação Infantil (média de 7 anos).

Especificamente quanto à formação acadêmica, observou-se além da diversidade na formação profissional, a busca pelo ensino superior, busca essa que se pode inferir a partir de exigência do Ministério da Educação quanto à formação superior de educadores para Educação Infantil. Porém observou-se também pouca especificidade nas formações (letras, história, matemática) considerando a formação para um educador infantil.

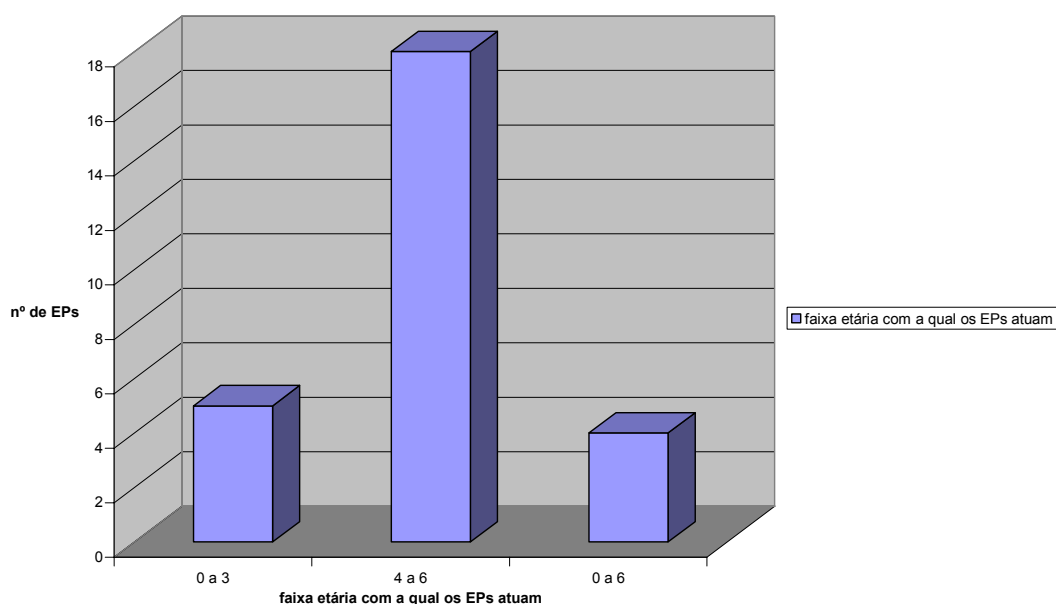


Figura 2 – Caracterização da faixa etária com o qual os EPs atuam

Pode-se perceber que a maioria dos EPs atua com crianças entre 4 a 6 anos (18 EPs), 5 EPs atuam com crianças entre 0 a 3 anos e 4 EPs com uma população de que varia entre 0 a 6 anos.

De acordo com KISHIMOTO (2001) o modelo de formação atual expande suas ramificações nos cursos de formação de professores, em nível de superior e em nível médio, habilitação em Magistério, com currículo de orientação disciplinar carregado de

metodologias para o ensino de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes. Observa-se que a falta de especificidade prevalece nas formações dos participantes podendo repercutir em modelos de escolarização que não condizem com a etapa de desenvolvimento com a qual estão trabalhando. Muitas vezes o educador deixa de ter em sua formação componentes curriculares referentes à aprendizagem, desenvolvimento infantil, inclusão, atividades lúdicas, enfim conteúdos específicos da educação infantil. Quando se discute qualidade no ensino, o primeiro ponto a se enfatizar, segundo PRIETO (2000), são as condições a serem asseguradas ao professor para o domínio do saber, para que seu fazer seja consciente, planejado e seguro. De acordo com BUENO (1993) parece haver um consenso entre as políticas nacionais de educação e pesquisadores da educação de que seria desejável que professores de série iniciais fossem formados no ensino superior. A LDB (BRASIL,1996) prevê que a formação do professor para educação infantil possa se dar a partir de cursos Normal Superior e Pedagogia. Porém, é fato que grande parte dos educadores da educação infantil ainda não reúnem condições, por razões econômicas, sociais, políticas e de diversidade regional que cerca nosso país, para alcançar níveis qualitativos mínimos para a condução de uma educação inclusiva. O que se deve ter em mente é que para um ensino de qualidade para todos, há que se contar com professores preparados principalmente na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que se desenvolvam práticas específicas necessárias para absorver crianças com necessidades educacionais especiais. Os dados encontrados nesse estudo mostram que apesar da maioria dos professores apresentarem formação superior, muitos não tem formação desejável para o desenvolvimento de programas e ações dirigidas a educação infantil, menos ainda relativa a educação infantil inclusiva.

8.2 – Caracterização do ambiente físico educacional da sala de aula e sua relação com a aprendizagem sob a ótica do educador infantil

Nessa fase foram elencadas três categorias para análise das respostas obtidas a partir da entrevista semi estruturada:

8.2.1– Posição do ambiente físico educacional nas discussões do planejamento de ensino

8.2.2– Habilidades e competências estimuladas pelo ambiente físico educacional

8.2.3– Oportunidades e recursos que o ambiente físico educacional oferece

Um dos educadores participantes teve sua análise descartada nessa etapa, pois o mesmo não participou de toda a entrevista por motivos de saúde. Portanto, foram analisados os questionários de 27 EPs.

8.2.1- Posição do ambiente físico educacional nas discussões do planejamento de ensino

Após esclarecimentos a respeito de alguns temas e termos contidos na entrevista (durante a etapa de esclarecimento inicial), os EP foram convidados a refletirem sobre seu espaço de trabalho e emitirem sua opinião frente à importância do ambiente físico educacional no processo de aprendizagem.

O primeiro item a ser investigado a partir da entrevista foi a percepção dos EPs a respeito da relação *ambiente físico educacional X aprendizagem* e sua importância na proposta pedagógica.

A Figura 3 retrata a opinião dos educadores frente à organização do ambiente físico da sala de aula e sua influência na aprendizagem. A grande maioria dos EPs, vinte e cinco (25) ou 93%, indicaram acreditar que o ambiente físico educacional influencie nas diferentes aquisições da aprendizagem, enquanto que dois (2) EPs ou 7% afirmaram que o mesmo pode influenciar apenas parcialmente nesse processo. Nenhum dos participantes indicou resposta negativa ou não se aplica no que se refere à relação apresentada.

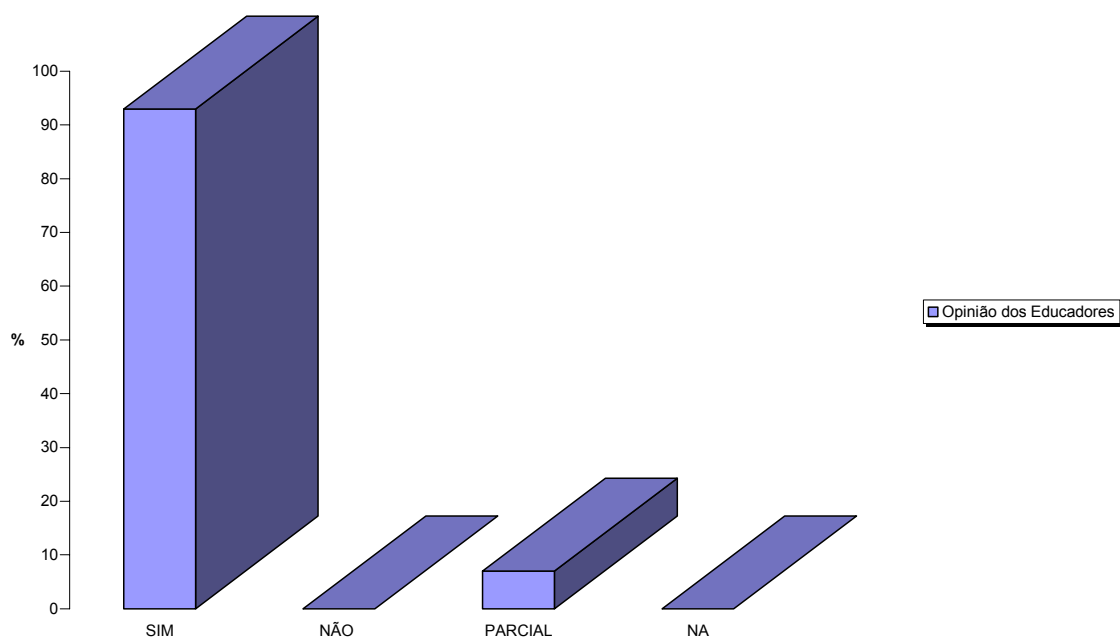


Figura 3 - Opinião dos educadores frente à influência da organização do ambiente físico educacional na aprendizagem

Os dados mostram que existe por parte da maioria dos EPs entrevistados a percepção de que o ambiente físico educacional exerce influências sobre o processo de aprendizagem.

Esse dado é extremamente satisfatório ao se considerar que o ambiente físico educacional é o cenário onde são desenvolvidos um conjunto de ações pedagógicas e interações no grupo, um fato que amplia ou limita as possibilidades de um ambiente educativo de qualidade. Discutir o ambiente físico educacional, segundo DAYRELL (1996) e FRYBERGER (2000), é de extrema importância em um projeto de escola que considere as dimensões socioculturais do processo educativo.

É preciso lembrar que o espaço construído pelo homem interfere no processo educativo de quem o produz e de quem o utiliza. Em relação a esse aspecto, SOUZA LIMA (1989) salienta que seria desejável que educadores e usuários pudessem descobrir seu significado e participar de sua construção e/ ou transformação, situar-se nesse espaço e usá-lo como instrumento de sua ação, se possível com elementos lúdicos e educativos.

A Tabela 2 faz referência à opinião dos EPs a respeito da inserção da discussão do arranjo do ambiente físico durante o planejamento de ensino. O roteiro de entrevista semi-estruturada propõe três questões que são apresentadas aos EPs de forma articulada, isso é, as questões são interdependentes. O EP foi indagado a respeito da sua opinião quanto à inserção do tema “arranjo do espaço físico da sala de aula” no planejamento de ensino. O EP deveria responder se o arranjo do espaço físico DEVE e se FAZ parte de seu planejamento de ensino. Caso as respostas fossem afirmativas deveria indicar medidas utilizadas para que esse tema fosse contemplado em suas ações ao longo do ano.

Aparecem como significativas as referências afirmativas (sim e parcialmente) em relação à importância da inserção do referido tema nas discussões do planejamento de ensino (75% e 21,43% respectivamente). Um participante (1 ou 3,57%) EP não respondeu a essa questão.

Tabela 2 – Opinião da inserção da discussão dos educadores a respeito do arranjo físico educacional no planejamento de ensino

	O ARRANJO FÍSICO DA SALA DE AULA DEVE FAZER PARTE DO PLANEJAMENTO		O ARRANJO FÍSICO DA SALA DE AULA FAZ PARTE DO PLANEJAMENTO	
	N	%	N	%
Sim	21	75%	12	42,86%
Não	0	0	04	17,86%
Parcialmente	05	21,43%	11	39,28%
Não respondeu	01	3,57%	0	0
Total	27	100%	27	100%

Fazendo uma análise qualitativa das opiniões dos EPs no que se refere à inserção do tema arranjo do ambiente físico nas discussões do planejamento de ensino, a Tabela 2 indica que apesar de 96,43% (respostas afirmativas: sim e parcialmente) dos participantes desse estudo pontuarem que o arranjo físico do ambiente **DEVA** fazer parte do planejamento de ensino (parcialmente ou de integralmente), apenas 42,86% (menos da metade) afirmam que o mesmo **FAZ** parte das discussões e 39,38% indicam que esse tema é tratado de forma parcial. Os EPs que fizeram referência afirmativa ou que indicaram o arranjo físico do ambiente como tema parcial nas discussões do planejamento de ensino foram solicitados a listarem “*medidas*” utilizadas em relação a esse aspecto. As respostas listadas foram organizadas em oito (09) categorias e podem ser melhores identificadas a seguir :

01 – materiais e recursos pedagógicos: respostas que indicaram diferentes materiais como letras de alfabeto, numerais, cartazes diversos, caixas de papelão, varal para trabalhos, sucatas.

02- atividades comemorativas: respostas que indicaram comemorações festivas (organização de aniversário, Carnaval, Páscoa, etc).

03- atividades grupais: respostas que indicaram trabalhos em grupos.

04- organização e disposição de mobiliários e materiais: respostas que indicaram organização de espaços físicos na sala e disposição de materiais (carteiras, almofadas, mesas, cadeiras, brinquedos, etc).

05- atividades externas a sala: respostas que indicaram espaços fora do contexto de sala de aula (quadra, pátio, laboratórios, biblioteca, locais para excursões).

06- diferentes centros de atividades: respostas que indicaram organização de espaços e materiais específicos em determinados locais da sala de aula, de acordo com critérios pré-estabelecidos (espaços de leitura, espaços para jogos e brinquedos).

07- atividades lúdicas: respostas que indicaram a preocupação com jogos e brincadeiras, sem maiores especificações. Referiu essa categoria de resposta apenas.

08- acolhimento: respostas que indicaram preocupação inicial do EP em receber e acolher as crianças.

09- Personalização dos materiais: respostas que indicaram referências a etiquetar materiais, confeccionar envelopes padronizados e personalizados para atividades, crachás e caixas.

Pelas respostas apresentadas no Quadro IV que apresenta a frequência das medidas utilizadas, observa-se- que apenas 17 EPs referenciaram medidas utilizadas ao longo da proposta pedagógica no que se refere ao ambiente físico educacional.

Quadro IV – Categoria de respostas indicadas como medidas utilizadas pelo EP em relação ao ambiente físico educacional

Categoria de resposta	Nº de EPs que indicaram a categoria	Frequência em relação ao N total (27)	Indicações de respostas
Materiais e recursos pedagógico	06	22,22%	Letras, numerais, cartazes, caixas, varal, sucatas
Atividades comemorativas	02	7,40%	Comemorações festivas
Atividades grupais	05	18,51%	Trabalho em grupo
Organização e disposição de mobiliário	05	18,51%	Disposição de Carteiras, almofadas, mesas cadeiras, brinquedos
Atividades externas à sala	03	11,11%	Atividades fora do contexto de sala de aula
Centros de atividades	03	11,11%	Espaços específicos em sala de aula para realização de atividades
Atividades lúdicas	01	3,27%	Preocupação com jogos e brinquedos
Acolhimento	02	7,40%	Recepção de alunos
Personalização dos materiais	02	7,40%	Etiquetar materiais, uso de crachás, caixas personalizadas

As *medidas utilizadas* pelos 17 EPs mais referenciadas em seu planejamento de ensino foram: utilização de materiais e recursos pedagógicos adequados (06 referências ou 22% dos EPs); favorecimento de atividades grupais (5 referências ou 18,5% dos EPs); organização e disposição de mobiliários e materiais (5 referências ou 18,5% dos EPs).

As medidas mais citadas dizem respeito ao uso de materiais destinados a aquisição de conceitos pedagógicos. De acordo com GIROTTO (2001) costuma-se designar material pedagógico ao recurso elaborado ou indicado com o objetivo de proporcionar aprendizagem, tais como as citadas pelos EPs desse estudo: cores, formas geométricas, números ou letras, etc. O que caracteriza a atividade é a atitude que envolve a sua utilização. Um material pedagógico como letras do alfabeto impressas, por exemplo,

poderia ser usado para montar um brinquedo a ser utilizado como instrumento de alfabetização ou como um jogo de interação ou uma brincadeira. Será que a aprendizagem na educação infantil tem sido direcionada a ensinar formas, cores, números e letras?

A organização de grupos foi uma das medidas citadas por cinco (05) EPs e deve ser considerada como uma medida satisfatória que pode oferecer oportunidades de interações sociais. De acordo com OLDS (1987) espaços planejados que induzam a formação de pequenos grupos em sala, diminuem o estresse da criança, encorajam novas descobertas do meio e novas explorações.

A utilização de mesas, carteiras, almofadas entre outros foi uma das medidas citadas por cinco EPs que também se mostra como satisfatória na adequação do ambiente físico educacional. CAMPOS DE CARVALHO & RUBIANO (1996) referenciam ambientes educacionais que ofereçam oportunidades ricas e variadas, onde seus arranjos possam ser modificados e adequados ao contexto da sala. Enfocam que as características de responsividade, complexidade e variedade de objetos inanimados, têm sido relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, social e motor.

Apesar das referências satisfatórias apresentadas pelos EPs, um dado de certa forma preocupante é que apenas 17 (62,96%) dos 27 EPs indicaram medidas utilizadas em relação ao ambiente físico educacional. Dessa forma outros dez (10) EPs (37,04%) não conseguiram relacionar medidas que contemplassem a solicitação.

Como discutem OLIVEIRA-FORMOSINHO (2001) e OLIVEIRA-FORMOSINHO (1996), muitas vezes alheios aos problemas da prática pedagógica, os cursos de formação dos profissionais de educação infantil, apenas recentemente, contemplam informações sobre avaliação de propostas curriculares (High/Scope, Reggio Emilia, Freinet, Projetos, entre outros), como organizar a rotina, o espaço físico, escolher e

envolver as crianças nas atividades e avaliar o grau de interação do profissional-criança. Talvez esse fato explique a ausência de respostas dos dez EPs.

Cada escola, cada educador dispõe de uma cultura própria, resultado muitas vezes de ideologias e princípios que refletem os valores de uma sociedade ou de um grupo (KISHIMOTO, 2001). Dessa forma, investigar as escolhas de materiais e estratégias utilizadas em relação ao ambiente físico educacional pelos EPs implica indiretamente em buscar raízes que explicam o uso de tais recursos na prática pedagógica, ou ainda que concepções de criança e educação infantil definem o uso dos mesmos.

A literatura mostra que a educação infantil é um processo global e contínuo. Cada etapa do desenvolvimento, cada momento da vida de uma criança tem prioridades diferentes, que a atuação pedagógica precisa atender. Um material de faz-de-conta poderia ser o mais pedagógico a se oferecer em certos momentos, assim como uma bola de futebol. Seguindo esta linha de pensamento, pode-se dizer que materiais pedagógicos são recursos devem atender a necessidade de diferentes crianças no momento em que ela utiliza. Esta definição seria mais correta do ponto de vista conceitual, pois também são tarefas da educação o desenvolvimento emocional e social, a motivação, a saúde mental da criança e sua inclusão no contexto de sala.

Concordando com GIROTTO (2001), o valor do recurso escolhido deve estar relacionado com os objetivos da proposta pedagógica e as habilidades e competências que se pretende desenvolver nas crianças.

A partir dos dados apresentados constata-se que o educador percebe a importância do ambiente físico educacional no processo de aprendizagem, porém desconhece seus fundamentos e não identifica estratégias para relacioná-lo ao processo de

aprendizagem. A precária formação profissional, a falta de atualização do professor pode levá-lo ao desconhecimento de novas práticas pedagógicas, da atual política educacional e suas exigências, do que se espera da Educação Infantil, do momento da inclusão, enfim o professor fica muitas vezes isolado em um saber ultrapassado e acrítico.

Fazer com que o educador pense seu ambiente, analise os recursos que estão disponíveis, poderá oferecer melhores condições para avaliar e escolher alternativas, e, estabelecer metas que lhe dêem subsídios para organizar e direcionar sua proposta pedagógica.

8.2.2– Habilidades e competências estimuladas pelo ambiente físico educacional

Os dados apresentados a seguir na Figura 4 mostram quais aspectos da aprendizagem os EPs indicaram como sendo desencadeados ou facilitados pelo ambiente físico da sala de aula.

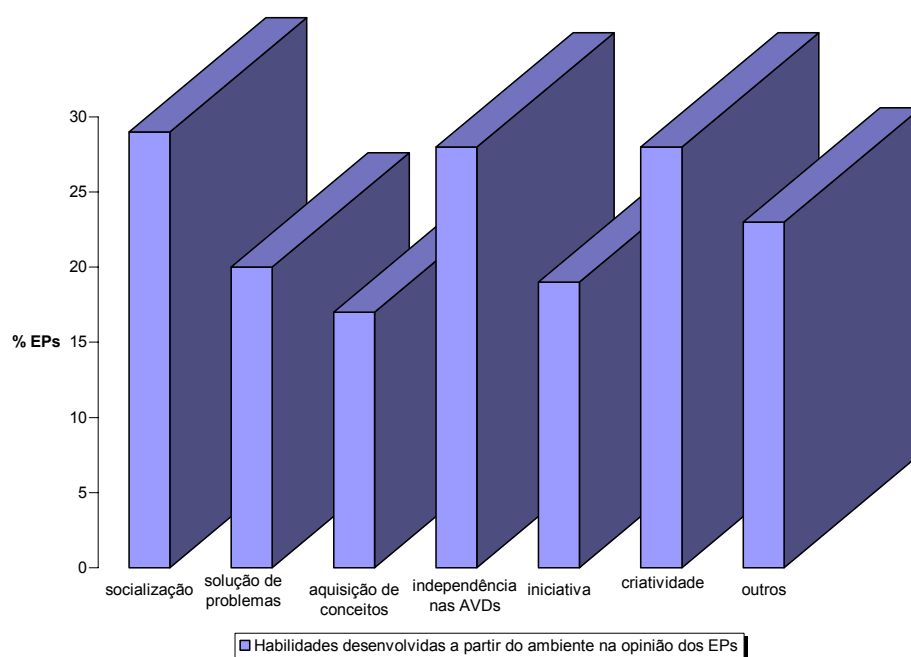


Figura 4 – Habilidades que podem ser desenvolvidas a partir do arranjo do ambiente físico educacional da sala de aula

Dentre as respostas apresentadas, a Socialização e a Criatividade foram as de maior percentual indicadas pelos EPs como sendo influenciadas pelo ambiente com 21 % cada, seguidos pela Independência nas Atividades de Vida Diária com 19%, Soluções de Problemas com 15% e Iniciativa e Aquisição de Conceitos com 12%.

Segundo NÓVOA (1992), a estrutura física e material podem revelar os valores assumidos pela organização escolar. De acordo com os dados apresentados pelos

participantes desse estudo pode-se inferir que a aquisição de conceitos, iniciativa e solução de problemas pela criança, sofrem poucas influências do arranjo físico educacional enquanto que a socialização e criatividade aparecem como aspectos mais influenciados pelo mesmo, segundo a opinião dos EPs.

Cabe fazer referência a dois EPs em particular: apenas o EP 23 respondeu outros aspectos além dos o citados na entrevista, como: “ *interesse, organização, e responsabilidade*” e o EP 14 indicou todos os aspectos citados na questão como sendo influenciados pela organização do ambiente físico.

A qualidade do ambiente físico educacional na opinião dos EPs interfere pouco no processo de aquisições de conceitos, iniciativa, solução de problemas e independência. Para os participantes o ambiente contribui mais para que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade e, ao mesmo tempo, o exercício do engajamento com seus pares.

Cabe ressaltar que um ambiente físico educacional adequado, por sua vez, poderá proporcionar o aprender-fazendo e para ser mais bem aproveitado é conveniente que seja organizado com propostas diversificadas, dinâmicas e desafiadoras, que exijam participação ativa da criança na solução dos desafios impostos. As situações-problema contidas na exploração de certos ambientes, se estiverem adequadas às necessidades do desenvolvimento da criança, fazem-na crescer através da procura de soluções e de alternativas novas. A variedade de situações que o ambiente possibilita pode favorecer a aquisição de novos conceitos, e ainda a participação de um adulto ou criança mais velha, podem enriquecer o processo.

As relações cognitivas e afetivas, conseqüentes da interação espaço-criança-educador, propiciam ainda um amadurecimento emocional e vão, pouco a pouco, construindo a socialização infantil.

Os dados mostram que apesar dos EPs referenciarem a influência do ambiente físico educacional no processo de aprendizagem (apresentado na Figura 3), desconhecem quais aspectos podem ser desencadeados a partir do ambiente.

8.2.3- Oportunidades e recursos que o ambiente físico educacional oferece

Essa categoria de respostas investigou quais as oportunidades que estão sendo oferecidas pelo ambiente físico educacional dos EPs entrevistados, ou ainda, como os espaço e materiais são oportunizados às crianças em sala.

Em relação a esse aspecto, investigou-se o favorecimento de oportunidades para o desenvolvimento da identidade da criança, ou seja, se o ambiente da sala de aula propicia espaços, objetos, situações que venham favorecer oportunidades para que a criança desenvolva sua individualidade e identidade. A Tabela 3 apresenta dados referentes a espaços e objetos personalizados existentes nos ambientes de sala de aula do EPs estudados.

Tabela 3 – Indicação de possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere ao desenvolvimento da identidade

	EXISTÊNCIA DE ESPAÇO (S) PERSONALIZADO (S) PARA CRIANÇA EM SALA DE AULA		REFERÊNCIAS DOS ESPAÇOS SEGUNDO OS EPS	EXISTÊNCIA DE OBJETO(S) PERSONALIZADO (S) PARA CRIANÇA EM SALA DE AULA		REFERÊNCIAS DOS OBJETOS SEGUNDO OS EPS
	N	%		N	%	
Sim	14	51,85%	1. Espaços para brinquedos 2. Caixas com pertences 3. Objetos pessoais personalizados 4. Espaços para trabalhos e objetos pessoais	20	74,07%	1. fichas e crachás 2. almofadas 3. objetos pessoais personalizados 4. brinquedos e jogos 5. cartaz e varal para atividades 6. materiais pedagógicos
Não	12	44,45%		00	0	
Parcialmente	01	3,70%		06	22,22%	
Não respondeu				01	3,71%	
Total	27	100%	N = 12 EPs responderam a referida questão	27	100%	

Em relação aos espaços personalizados no contexto da sala de aula, a Tabela 3 indica que 51,85% dos EPs analisados, afirmam sua existência em sua sala, porém quando indagados a referenciar os referidos espaços observa-se certa inversão dos conceitos espaço/objeto. Dos 14 EPs que responderam afirmativamente, 12 indicaram quais espaços na sala podem ser considerados. Existe uma tendência em confundir *espaços* com *objetos* personalizados. Os dados qualitativos indicaram referência de um (01) EP como espaço personalizado para criança a “*caixa de pertences*”, assim como sete (07) EPs fazem referências a objetos pessoais como sendo espaços personalizados. As respostas dos EPs foram organizadas segundo quatro (04) categorias em relação ao espaço e 06 categorias em relação aos objetos, observa-se que algumas categorias se repetem nas duas circunstâncias. Dessa forma temos as seguintes categorias em relação ao **espaço**:

- 1- Espaço para brinquedos
- 2- Caixas com pertences

- 3- Objetos pessoais personalizados: nessa categoria foram indicados objetos de uso pessoal como copos, escovas, mochilas, lancheiras.
- 4- Espaços para trabalhos e objetos pessoais: refere-se a espaços determinados em sala para exposição de trabalhos dos alunos como varais de atividades por exemplo.

Em relação aos **objetos**, 6 categorias foram estabelecidas para análise dos dados conforme as repostas apresentadas:

- 1- Fichas e crachás
- 2- Almofadas
- 3- Objetos pessoais (higiene e alimentação): copos, mochilas, estojo, lancheira, pasta e escova de dente, sabonete
- 4- Brinquedos e jogos
- 5- Cartaz e varal para apresentação de trabalhos
- 6- Materiais pedagógicos: lápis, tesoura, giz de cera, livros, massa de modelar, guache, estojo, cadernos.

O Quadro V apresenta comparativamente a indicação de espaços e objetos ligados à identidade pessoal das crianças de acordo com a percepção dos EPs.

Quadro V – Indicação de espaços e objetos ligados à identidade pessoal

Categoria de resposta	Sub-categoria	Número de respostas apresentadas	Frequência Relativa de respostas N=27
		N total 27	
Espaço	Espaço para brinquedos	01	3,70%
	Caixas com pertences	01	3,70%
	Objetos pessoais personalizados	07	25,92%
	Espaços para trabalhos e objetos pessoais	04	14,81%
Objeto	Fichas e crachás	01	3,70%
	Almofada	01	3,70%
	Objetos pessoais (copo, mochila, estojo, etc.)	13	48,14%
	Brinquedos e jogos	01	3,70%
	Cartaz e varal	04	14,81%
	Material pedagógico	13	48,14%

Os dados apresentados no quadro anterior apontam para três aspectos importantes. Primeiro o número baixo de respostas indicativas de situações que promovam a identidade pessoal, segundo, a inversão de conceitos entre espaço e objetos que os EPs apresentam. Por fim, percebe-se que o educador apresenta maiores indicações no que diz respeito aos objetos personalizados do que em relação aos espaços, uma vez que indica objetos personalizados em referências de espaços.

Devem ser levadas em conta essas considerações, pois é sabido que as recomendações para instituições infantis prevêm ambientes que ofereçam oportunidades para a criança desenvolver sua identidade, favorecendo o acesso aos seus pertences pessoais, identificando e personalizando espaços próprios da criança.

CAMPOS DE CARVALHO & RUBIANO (1996) referem que a personalização de alguns espaços do ambiente, assim como de alguns objetos, são

estratégias essenciais no desenvolvimento da identidade pessoal da criança. Essas estratégias favorecem pensamentos, memórias, crenças, valores, idéias, preferências e significados sobre o contexto no qual a criança está inserida.

Tais valores podem ser percebidos como inatingíveis em algumas situações de educação infantil, onde os espaços e os objetos são comuns, sem a possibilidade de garantia de posses, privacidade ou individualidade.

A análise a seguir diz respeito às oportunidades oferecidas pelo ambiente físico educacional para que a criança satisfaça suas necessidades (tomar água, pegar roupas, brinquedos, livros, materiais, acesso aos seus pertences pessoais) sem a assistência constante do educador.

Quanto às possibilidades que o espaço oferece para independência da criança os educadores nos três itens apresentados na Tabela 4, (beber água, pegar toalhas, roupas, mochila e pegar brinquedos e livros) na sua maioria indicam a presença de espaços facilitadores nesse sentido, pois 74,07% oferecem independência para beber água, 66,67% para pegar toalhas, roupas e mochila e 59,26 para brinquedos, livros e materiais.

Tabela 4 - Indicação de possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere à independência da criança

	BEBER ÁGUA		PEGAR TOALHAS, ROUPAS, MOCHILA		PEGAR BRINQUEDOS, LIVROS, MATERIAIS		PRESENÇA DE PISTAS OU INDICADORES QUE MOTIVEM A EXECUÇÃO INDEPENDENTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	20	74,07%	18	66,67%	16	59,26%	09	33,33%
Não	05	18,52%	05	18,52%	05	18,52%	10	37,04%
Parcialmente	02	7,41%	04	14,81%	05	18,52%	07	25,93%
Não se aplica	0	0			01*	3,70%		
Não respondeu							01*	3,70%
Total	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%

Interessante notar na Tabela 4 que os indicadores percentuais para acesso a situações de higiene e alimentação são maiores (74,07% e 66,67% respectivamente) do que os referentes à exploração de brinquedos, livros e materiais lúdicos (59,26%). Apesar de apresentarem percentuais relativamente significativos, sabe-se que em muitos contextos de educação infantil, as crianças não têm acesso direto aos materiais lúdicos. De acordo com MACHADO (1999) mesmo que disponíveis nas escolas, alguns materiais ficam guardados em armários, outros são utilizados eventualmente ou ainda são insuficientes para o número de crianças, não sendo portanto apresentados às mesmas nas atividades. KISHIMOTO (2001) é enfática ao abordar essa questão, pois refere que não basta adequar o espaço físico e introduzir materiais, é preciso saber fazer uso dos mesmos, assim como disponibilizá-los adequadamente no ambiente.

Na seqüência da questão quando solicitados na entrevista a listarem (no caso de resposta afirmativa ou parcial) quais os indicadores ou pistas que o ambiente físico educacional apresenta, poucas citações aparecem, como se pode constatar comparando-se os dados da Tabela 4 com as citações a seguir:

Apenas três (03) EPs referenciaram *pistas ou indicadores* que motivem a execução de uma ação independente. As pistas referenciadas foram

- 1 Mobiliários (prateleiras, móveis em geral)
- 2 Figuras de ações (criança bebendo água)
- 3 Materiais indicativos (brinquedos, cordas, tapete, caixas para guardar pertences)

A presença de pistas ambientais, como citam WEINSTEIN & MIGNANO (1993), colabora para o desenvolvimento de competências, uma vez que facilita o planejamento e a execução mais concentrada e dirigida da atividade por parte da criança. Pistas indicando o bebedouro, o lixo, os cabideiros, entre outros espaços da escola,

proporcionam também a sensação de segurança e domínio do ambiente educacional pela criança. Pode-se inferir que existe pouco uso desses indicadores nos ambientes físicos educacionais dos EPs entrevistados.

É contraditório verificar que, nos planos e diretrizes pedagógicas o desenvolvimento da criança e sua autonomia destacam-se como eixos prioritários (BRASIL, 1998), mas tais concepções não se materializam no espaço físico das escolas e nas práticas pedagógicas: a organização física da sala não propicia o uso independente dos materiais e as atividades realizadas pelas crianças são sempre dirigidas pelo professor: é a visão adultocêntrica que predomina. A escola muitas vezes não é vista como espaço de ação independente da criança, voltada para os interesses e necessidades da mesma, não tem a criança como centro de atenção.

Os dados a seguir apresentam referências aos recursos e oportunidades oferecidos em relação à movimentação corporal, exploração dos sentidos e variações no espaço.

A partir da Tabela 5 pode-se observar que em relação aos movimentos corporais e variação de iluminação, a maioria dos EPs (40,74%), indicam que seus ambientes educacionais não dispõem de condições ou recursos para realização de movimentos corporais e variação de luz. Por sua vez em relação à estimulação dos sentidos os dados apresentados na tabela mostram que esses recursos estão mais presentes em sala para 40,74% dos EPs e parcialmente em sala para 51,85%. Considera-se que existe uma utilização regular de diferentes espaços na sala de aula para realização das atividades, uma vez que são apresentadas 33,33% de respostas afirmativas e 44,45% que referem o uso parcial de diferentes espaços.

Tabela 5 – Indicação de possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere a recursos e oportunidades que a sala oferece

	MOVIMENTOS CORPORAIS		ESTIMULAÇÃO DOS SENTIDOS		VARIAÇÃO DE ESPAÇOS		VARIAÇÃO DE ILUMINAÇÃO	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	08	29,63%	11	40,74%	09	33,33%	09	33,33%
Não	11	40,74%	02	7,41%	06	22,22%	11	40,74%
Parcialmente	08	29,63%	14	51,85%	12	44,45%	07	25,93%
Não se aplica	0	0	0	0	0	0	0	0
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%

Ao se fazer uma análise mais detalhada das respostas referentes à Tabela 5 pode-se discutir alguns elementos citados pelos EPs, lembrando que no caso de respostas afirmativas ou parciais os mesmos são convidados a listarem situações que ilustrem sua resposta.

Quanto às oportunidades para realização de movimentos corporais, das 08 respostas afirmativas apenas seis (06) EPs fizeram citações referentes à justificativa da resposta. As citações apresentadas foram:

“espaço pequeno ou insuficiente” por 01 EP.

“necessidade de rearranjo do mobiliário” Por 02 EPs.

“pátio externo” por 02 EPs

“realização de atividade motora” por 03 EPs

Nesse caso pode-se observar que dois EPs referenciam o pátio externo para realização de atividades corporais. Cabe aqui ressaltar que durante toda capacitação até a realização da entrevista, o pesquisador enfatizou que a investigação teria como análise a sala de aula especificamente e não a escola como um todo, não descartando a importância do contexto global da escola.

Alguns autores como SOUZA LIMA (1989) relatam que muitas vezes dentro da sala de aula as iniciativas de movimentação são sempre reprimidas. Sabe-se da

importância dos deslocamentos e vivências corporais para o aprendizado, pois a criança aprende a se conhecer e a situar-se no espaço ajudando também a adquirir noções espaço-temporais necessárias para educação infantil.

Ao movimento corporal WALLON (1981) associa uma infinidade de elementos que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Percebe-se a partir das respostas apresentadas que alguns educadores ainda não relacionam o movimento à construção do conhecimento. Outros professores relacionam o movimento à atividade externa à sala de aula (pátio e parque). Essas colocações podem exemplificar, de modo geral, as concepções de aprendizagem dos professores de educação infantil. Muitos educadores não concebem os movimentos corporais no interior da sala de aula, esse, para muitos educadores é um espaço privilegiado das atividades pedagógicas, caracterizando a função da escola como espaço para aquisição de conteúdos. Muitas vezes os educadores esquecem que o corpo é o primeiro *brinquedo* da criança, não apenas na perspectiva dos jogos de exercício, mas de representações simbólicas e aquisição de conceitos psicomotores.

BIARNÈS (1999) utiliza a expressão *violência simbólica* ao enfatizar as construções sociais que esquecem a criança, o brincar, o prazer, a emoção, a parceria, a socialização e a recriação. O autor refere que no cotidiano das práticas de educação infantil, existe uma tendência a se separar o corpo de outras dimensões, entre elas os movimentos corporais e as sensações. Em relação a esse aspecto, os dados apresentados no Quadro VI relacionam as citações de quinze (15) EPs no que se refere à estimulação dos sentidos.

Quadro VI - Indicação de recursos que estimulem os sentidos no ambiente físico educacional

Categoria de estímulo sensorial	Referências	Número de respostas N=27	Frequência relativa das respostas
Auditivos	Som, música	05	18,51%
Visuais	Decoração, cartaz, sucata, fita de vídeo, teatro, cores, formas das mesas, objetos, figuras, brinquedos	12	44,44%
Táteis	Vestuário, sucata	02	7,40%
Olfativo	X	0	0%
Gustativo	X	0	0%
Vestibular	X	0	0%
Outros (externos à sala)	Pátio, árvores, horta	01	3,70%
Não respondeu	X	03	11,11%

Observa-se que novamente aparecem situações referenciadas que estão fora do ambiente de sala de aula como pátio, árvores, horta. Aparece também a prevalência de utilização de recursos visuais em detrimento dos demais sentidos, seguido de estímulos auditivos e táteis. Nenhuma referência é feita em relação à estimulação gustativa, olfativa e vestibular. CAMPOS DE CARVALHO & RUBIANO (1996) salientam que variações de estimulação sensorial no ambiente ajudam a manter níveis ótimos de vivacidade física e mental. As autoras enfatizam que essa prática deva ocorrer em espaços internos e externos a sala de aula, explorando diferentes elementos, inclusive os naturais.

WALLON (1981) ressalta em seus estudos que o corpo carrega a dimensão de integrar experiências sociais, motoras e sensoriais. Percebe-se que na rotina de trabalho os educadores tendem a separar o corpo de outras dimensões. BIARNÈS (1999) referencia que as práticas pedagógicas muitas vezes se esquecem que a criança na educação infantil deve brincar, experimentar, estabelecer parcerias, criar e recriar. Quando a criança tem acesso a diferentes materiais, satisfaz suas necessidades de desenvolvimento e sente-se atraída pelas possibilidades que eles representam de exploração e sensações. Pode-se dizer

em relação aos dados apresentados, que poucas oportunidades referentes à exploração dos sentidos têm sido utilizadas, tanto no âmbito da variação dos estímulos quanto em relação à oferta dos mesmos.

As crianças pequenas devem trabalhar com materiais não somente para alcançar um objetivo, mas pelo prazer de experimentá-los, lidar com eles, transformá-los.

Quanto à investigação das variações de espaços para realização das atividades ao longo do período, apenas onze (11 EPs) apresentaram citações que são apresentadas a seguir no Quadro VII.

Quadro VII – Indicação de recursos que promovam a variação de espaços no ambiente físico educacional

Categorias	Referências	Frequência absoluta de respostas N=27	Frequência relativa de respostas
Utilização do espaço da sala	Sala precária em relação tamanho x nº de crianças	01	3,7%
Utilização de mobiliários	Carteiras, estantes, desenhos no chão	09	33,33%
Utilização de objetos e materiais	Colchonetes, tapetes, almofadas, brinquedos	07	25,92%

A partir das citações dos EPs pode-se perceber que existe disponibilidade de poucos educadores (11 ou 40,74%) em criar espaços diferentes para realização de atividades quando se observa o uso de rearranjos de mobiliários e utilização de objetos e materiais para esse fim. A variação de espaços na rotina da sala de aula oferece oportunidades de novas explorações, organização de grupos de trabalho, vivências de novos conceitos (dentro, fora, pequeno, grande, alto, baixo, entre outros). Estas variações promovem o interesse da criança pelo “novo”, estimulam a buscar novas atividades e a adequar suas necessidades nos diferentes contextos oferecidos. Observa-se no quadro

anterior que os recursos mais utilizados pelos onze EPs em questão dizem respeito à utilização e rearranjo dos mobiliários, seguidos da utilização de objetos e materiais eventualmente disponíveis na sala de aula.

Em relação à variação de iluminação algumas das citações feitas pelos EPs referem o uso de cortinas para variação de iluminação em sala, seja para momentos de descanso, como também para realização de atividades de dramatização, filmes ou outras. Fizeram referências em relação a esse aspecto apenas sete (07) EPs.

Sabe-se que a utilização do ambiente – físico educacional não é neutra. Sua forma de organização e disposição de materiais refletem a expectativa de comportamento de seus componentes (DAYRELL, 1996; FRYBERGER, 2000). Toda essa organização reflete implicitamente uma concepção pedagógica que se traduz não só no espaço físico, mas também nos componentes que o compõem.

Analisando especificamente os mobiliários, brinquedos e materiais pedagógicos para cada ambiente, pode-se perceber na Tabela 6 a disponibilidade de oferta de determinados mobiliários e materiais.

Tabela 6 – Indicação de possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere a Mobiliários e materiais disponíveis no ambiente físico educacional

	MESAS PARA NO MÍNIMO 2 CRIANÇAS		COLCHONETES E ALMOFADAS		BRINQUEDOS ADEQUADOS PARA FAIXA ETÁRIA		MATERIAIS PEDAGÓGICOS ADEQUADOS PARA FAIXA ETÁRIA	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	18	66,67%	10	37,04%	08	29,63%	10	37,04%
Não	05	18,51%	13	48,15%	11	40,74%	05	18,52%
Parcialmente	02	7,41%	02	7,41%	07	25,93%	12	44,44%
Não se aplica	02	7,41%	01	3,70%	0	0	0	0
Não respondeu			01	3,70%	01	3,70%	0	0
Total	27	100%	27	100%	27	100%	27	100%

A maioria dos EPs (66,67%) dispõe de mesas para no mínimo 2 crianças, o que facilita a troca de experiências, socialização, linguagem aspectos tão importantes nessa etapa do desenvolvimento., desde que sejam oferecidos projetos coletivos e compartilhados. Autores como DAYRELL (1996) e FRYBERGER (2000) apontam que mesas para 2, 4 ou 6 crianças deveriam facilitar a socialização, o estabelecimento de regras e oportunizar novas aprendizagens a partir das relações. Porém, os mesmos autores alertam para que sejam oportunizadas atividades grupais e projetos coletivos que aproximem as crianças. O que se percebe algumas vezes é a mera presença física de 4 ou 6 crianças sentadas juntas para desenvolver atividades individuais ou isoladas.

Observa-se também a partir da tabela que 48,15% dos EP referem que as salas não dispõem de colchonetes e almofadas para descanso, atividades de relaxamento ou descontração. Esses materiais são vistos na literatura (CAMPOS DE CARVALHO & RUBIANO, 1996) como essenciais para um bom aproveitamento didático pedagógico, principalmente quando intercaladas com atividades de concentração.

Um dado preocupante está relacionado à adequação dos brinquedos para faixa etária no que diz respeito ao desenvolvimento e a segurança, onde se observa que 40,74% responderam negativamente e 25,93% responderam parcialmente. A mesma tendência pode ser notada em relação aos materiais pedagógicos onde 18,52% responderam NÃO estarem adequados à faixa etária e 44,44% responderam que os mesmos encontram-se parcialmente adequados.

Sabe-se do valor e da relação intrínseca existente entre atividades lúdicas e atividades intelectuais para o desenvolvimento infantil (PIAGET, 1978; COLLS, PALÁCIOS & MARCHESI, 1995; VYGOTSKY,1996). Para muitos autores, estas atividades não são apenas formas de entretenimento para gastar energia, mas meios que

enriquecem o desenvolvimento intelectual. O professor deverá ter consciência desde a arrumação e construção do espaço físico, considerando as habilidades e competências apresentadas pela criança, até a escolha e apresentação dos brinquedos e materiais a serem utilizados para diferentes faixas etárias ou níveis de desenvolvimento, valorizando ao máximo a utilização do material lúdico e de suas possibilidades.

Para BROUGÈRE (1995) o professor deve considerar alguns aspectos para utilização dos jogos /brincadeiras na escola: ser coerente na organização dos materiais; possibilitar materiais que permitam as crianças assumirem papéis e transformá-los; preservar e respeitar o espaço destinado aos jogos.

Deve-se ter atenção especial para retirada de materiais quebrados ou incompletos, para o oferecimento de materiais que ofereçam plasticidade, ou seja, que não sejam /estejam prontos, que as crianças possam atuar sobre eles transformando-os em diferentes situações.

Dessa forma, torna-se imprescindível o conhecimento do conjunto de etapas características de cada fase do desenvolvimento com o propósito de se identificar recursos e materiais adequados para cada período. Os autores pontuam ainda que, seguindo uma abordagem desenvolvimentista, a cada momento do desenvolvimento o processo adaptativo dá lugar a uma forma diferente de organização do conhecimento, cujas características variam em relação a outros momentos.

Os dados apresentados na tabela anterior acabam sendo um alerta para que nossos educadores conheçam e entendam o desenvolvimento infantil e suas características, para que possam escolher e identificar os recursos e materiais a serem utilizados em sua prática, e não se tornem meros componentes, sem efeito, do ambiente.

A Tabela 7 mostra as possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere à utilização de espaços para atividades expressivas e espontâneas.

Tabela 7 – Indicação de possibilidades do ambiente físico educacional no que se refere a Espaços para atividades expressivas e espontâneas que a sala oferece

	ESPAÇO PARA ATIVIDADES EXPRESSIVAS		ESPAÇOS PARA ATIVIDADES ESPONTÂNEAS	
	N	%	N	%
Sim	03	11,11%	14	51,85%
Não	18	66,67%	10	37,04%
Parcialmente	03	11,11%	03	11,11%
Não se aplica	02	7,41%	0	0
Não respondeu	01	3,70%	0	0
Total	27	100%	27	100%

Pode-se observar que a maioria dos EPs 66, 67% não trabalha em ambientes que ofereçam tais condições, sendo que apenas 11,11% relatam apresentar os referidos espaços em seu ambiente físico educacional. Quanto às atividades espontâneas, essa configuração muda, apresentando 51,85% dos EPs com espaços para atividades espontâneas em sala de aula, e 11,11% apresentando parcialmente tais condições. Podem-se comparar esses dados com os dados da Tabela 6 onde 21 EPs referem variar (mesmo que parcialmente) seus espaços de sala para outras atividades.

KISHIMOTO (2001) discute o valor das brincadeiras expressivas e do faz-de-conta no processo de aprendizagem de crianças pequenas. A autora reforça a idéia de que o corpo se integra na representação das atividades simbólicas quando as mesmas acontecem em ambientes dotados de materiais e brinquedos similares aos do ambiente natural em que vivem. BIARNÈS (1999) reforça a importância de atividades expressivas e livres nesse período de desenvolvimento infantil. Para o autor existe uma preocupação com atividades repetitivas e fragmentadas (lápiz, papel, massinha, etc) e poucas oportunidades

para que a criança se engaje na exploração do ambiente. Ambientes físicos educacionais inadequados não disponibilizam estruturas mínimas para que tais atividades aconteçam.

Reforçando os dados apresentados na Tabela 7, NÓVOA (1992) em estudos realizados em escolas infantis, constatou que a função simbólica e a criatividade são pouco relevantes nos ambientes educacionais, dada a pequena participação de brinquedos e materiais dessa categoria no acervo da escola. Em geral predominam brinquedos e materiais para expressão gráfica, motricidade fina e jogos que estimulem a aquisição de conceitos.

Pode-se concluir a partir dos dados referentes a *Habilidades e Competências estimuladas pelo ambiente físico educacional* que os educadores entrevistados apesar de valorizarem o ambiente como um importante aliado no processo de aprendizagem, mostram dificuldades em identificar suas funções, a importância de diferentes recursos, as habilidades desenvolvidas a partir dos diferentes arranjos espaciais, as oportunidades que devem ser oferecidas.

No geral os EPs valorizam o ambiente físico educacional em situações que envolvam socialização, motricidade e espontaneidade. Percebe-se pouca valorização na aquisição de aspectos cognitivos relacionados ao ambiente físico educacional.

Quanto às oportunidades oferecidas, aspectos como valorização da identidade pessoal, independência em atividades de exploração, uso do corpo em situações de sala de aula, aparecem com resultados inexpressivos ou regulares.

Um aspecto importante a ser comentado diz respeito à inadequação de materiais e recursos pedagógicos apontados com frequência significativa, assim como a baixa disponibilidade de espaços e recursos para atividades expressivas. A prevalência na utilização de estímulos visuais em detrimento dos demais reforça tal fato.

8.3 Caracterização das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) presentes no ambiente físico educacional de cada Educador Participante (EP)

O terceiro aspecto investigado a partir do questionário semi-estruturado diz respeito à caracterização da demanda com necessidades educacionais especiais presente nas salas de aula dos participantes desse estudo, e pode ser observado a partir da Tabela 8.

Tabela 8 – Freqüência e crianças com NEEs presentes na sala de aula dos EPs

CATEGORIA DE RESPOSTAS	PRESENÇA DE CRIANÇAS COM NEEs NA SALA	
	N	%
Sim	21	80,77%
Não	5	19,23%
Parcialmente	0	0%
NR	0	0%
Total	26	100%

A Tabela 8 apresenta dados significativos em relação ao número de EPs que referem a presença de crianças com NEEs em sala de aula. Do total de participantes 80,77% referem à presença de crianças com NEEs em relação a 19,23% que responderam negativamente essa questão.

Cabe ressaltar que o tema “*criança com necessidade educacional especial*” foi discutido na etapa de esclarecimento inicial com o propósito de se estabelecer uma parâmetro de base a respeito do conceito entre os educadores participantes.

O primeiro ponto a se destacar é o número significativo de indicações de crianças com NEEs nas salas de Educação Infantil. Cabe lembrar que no decorrer da etapa de esclarecimento inicial discutiu-se o conceito atual de Necessidades Educacionais

Especiais baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (2001)

que define o alunado da seguinte maneira:

§ 3º “portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem” (p.7)

“superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados” (p.7)

“alunos que apresentam dificuldades de adaptação escolar por manifestações condutuais peculiares de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social” (p.7)

“particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas”. (p.8)

“Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências”.

Importante ressaltar que tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

Hoje, com a adoção do conceito de **necessidades educacionais especiais**, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a **Inclusão** ou o reconhecimento da diversidade.

Dentro dessa visão, os dados apresentados indicam que os EPs passaram a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções,

limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando as dificuldades cognitivas, psicomotoras, sociais, de comportamento, entre outras, como fazendo parte de sua realidade, onde alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos contextos escolares.

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolíngüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

A partir desse parâmetro as respostas dos EPs foram agrupadas de acordo com as seguintes categorias relativas às necessidades educacionais:

Comportamentais (15 referências): problemas de *comportamento* (1); *afetividade* (2), *agressividade* (1), *hiperatividade* (4), *choro* (1), *socialização* (4), *emocional* (1) e *carinho* (1)

Dificuldades específicas do processo de aprendizagem (13 referências): *dificuldades de aprendizagem* (6), *dificuldade de atenção concentração* (4), *falta de interesse* (1), *dificuldades no grafismo*(2)

Alterações orgânicas (9 referências): *Atraso no desenvolvimento psicomotor* (2), *deficiência auditiva* (2), *deficiência visual* (1), *síndrome de Down ou deficiência mental* (1), *paralisia cerebral ou deficiência física* (1) e *déficit de linguagem* (1).

Sociais (5 referências): *violência doméstica* (2), *pobreza cultural* (1), *problemas sociais* (1), *alimentação* (1)

Algumas considerações como por exemplo: *perfil especial, distúrbios gerais, atuar individualmente*; não se encaixam em nenhuma das categorias descritas acima.

Dessa forma pode-se dizer que os EPs identificaram as diversidades de seu alunado presentes no ambiente educacional. Esse aspecto é de extrema relevância ao se pensar no ambiente físico educacional como suporte para educação inclusiva. O *Especial* segundo BERNAL (2000) passa a ser entendido como possibilidades e meios de se atender a diversidade e as necessidades especiais que todos, em algum momento de nossas vidas, possamos vir a ter. Essas possibilidades e meios se caracterizam pelas propostas de ações efetivas para que efetivamente aconteça a educação inclusiva.

A partir da análise das respostas apresentadas pelos EPs, outro ponto de fundamental importância que apareceu foi capacitação profissional. Percebe-se a partir das falas dos EPs que uma das maiores dificuldades encontradas é a falta de (IN) FORMAÇÃO.

Como agir?

Como trabalhar?

Como lidar com diferentes situações?

Qual recurso ou estímulo utilizar? Quando utilizar?

Como atender as diversidades?

Essas foram as questões de maior prevalência no discurso dos EPs, seguidas de *falta de participação da família no processo de aprendizagem, falta de profissionais especializados de apoio, espaços inadequados de trabalho* e por fim *ansiedade*.

Percebe-se que essa amostra de participantes reflete também a situação da educação infantil (inclusiva ou não) no nosso país. Os dados encontrados apontam também, turmas grandes de crianças por sala (42, 40, 35, 33, 30 alunos), diversidade de alunos, despreparo dos educadores, condições precárias de trabalho.

Faz-se necessário criar subsídios para instrumentalizar o educador para que ele possa ser um agente transformador de seu contexto. O educador deve ter consciência e informações necessárias que o instrumentalize para práticas alternativas e efetivas frente a diversidade que enfrenta.

Tentando suprir essa lacuna esse estudo propõem a seguir um roteiro para que o educador possa realizar um diagnóstico de seu ambiente físico educacional.

Pretendeu-se investigar se o Roteiro poderia ser usado como uma estratégia sistêmica para o educador avaliar e diagnosticar a qualidade do ambiente educacional, identificando se o mesmo está adequado ou não, ou se ao menos, oferece parâmetros para que possa a partir de sua realidade, adequá-lo com máximo de eficácia á diversidade de sua sala.

8.4 Avaliação da qualidade do ambiente físico educacional da sala de aula (observação e registro do ambiente físico educacional)

De acordo com a perspectiva inicial adotada por esse estudo, ambiente físico educacional não deve ser concebido apenas em função de sua metragem ou objetos que o compõem. Um espaço escolar para ser tomado como Ambiente, deve ser analisado de maneira versátil e flexível, de forma que permita a emergência de múltiplas dimensões como: diferentes formas de agir, de se expressar, de lidar com imprevistos solucionando problemas, de expressar saberes. Dessa forma nessa etapa do estudo foram analisados alguns critérios básicos que a pesquisadora a partir de referências e estudos na área (SOUZA LIMA, 1989; FORNEIRO, 1998; ROCHA 2000; FARIA, 1999; ELALI, 2002) tomou como essenciais para analisar os ambientes físicos educacionais dos EPs, entre eles: **elementos presentes na organização do espaço** (mobiliários, equipamentos e diferentes

materiais), **critérios para organização dos espaços** (diversidade de espaços, segurança, acessibilidade), **papel do educador na organização do espaço** (interação, supervisão), **papel do educador na aceitação da diversidade** (cultural, social e em relação à inclusão de crianças com NEEs).

Para análise dos resultados dessa etapa levou-se em conta o registro nas planilhas do Roteiro para Observação e Avaliação Direta do Ambiente Físico Educacional. Esse roteiro foi aplicado pelo EP em sua sala de aula, sendo trabalhado e discutido na fase inicial desse estudo (Esclarecimento Inicial).

Cada item avaliado do Roteiro apontou um escore de 1 a 7 pontos com as seguintes descrições:

1-inadequado

3-mínimo

5-bom

7-excelente

Os escores intermediários 2, 4 e 6 indicaram que as condições do ambiente estão próximas, ou em condições favoráveis a atingir o escore subsequente.

A seguir serão apresentadas em forma de Figuras os resultados trazidos pelos EPs a partir de observação de seus ambientes físicos educacionais. Cabe ressaltar que esse estudo buscou investigar uma alternativa (no caso o instrumento proposto) para que o educador de forma independente pudesse avaliar e diagnosticar seu espaço de trabalho. Não foi relevante nesse momento da pesquisa identificar se a instituição de educação infantil pertencia à rede pública ou privada, pois o que se queira investigar era a pertinência do instrumento e seu uso por parte dos EPs como um meio facilitador de identificação de pontos fortes ou fracos em seu ambiente educacional.

Os dados apresentados a seguir foram organizados em figuras com percentual correspondentes aos escores obtidos nas diferentes categorias presentes no Roteiro para Observação e Avaliação Direta do Ambiente Físico Educacional.

8.4.1 Elementos presentes na organização do ambiente físico educacional

Foram analisados os seguintes aspectos: espaço interno da sala e mobiliário, mobílias para cuidados, brincadeiras e aprendizagem; mobílias para relaxamentos; equipamentos para brincadeiras de coordenação motora, acessibilidade para crianças com NEEs.

A Figura 5 corresponde à avaliação que os EPs realizaram em relação ao espaço interno de suas salas de aula. Essa sub-categoria investigou a qualidade do espaço físico no que diz respeito à relação espaço – crianças – educador, iluminação, preservação, higiene, ventilação, acessibilidade para crianças com NEEs.

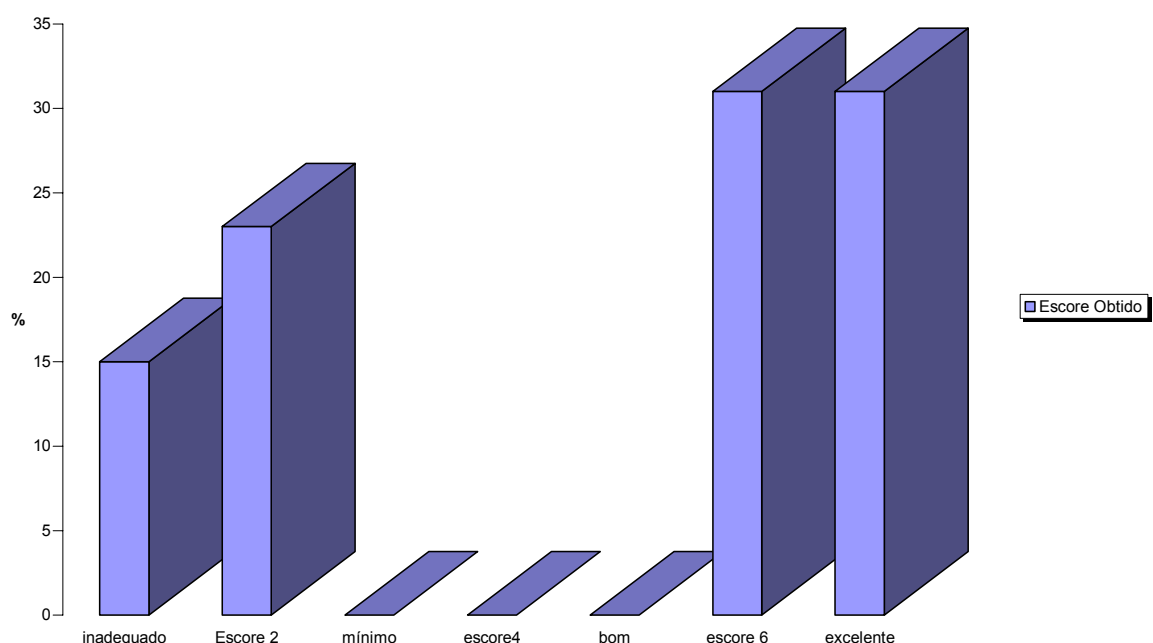


Figura 5 – Avaliação do espaço interno

A figura acima aponta duas condições extremas, ou seja, um grupo de educadores indica estar atuando em ambientes com escores de excelência ou próximo a ela (62%), e outro grupo indica atuar em ambientes com condições inadequadas ou quase mínimas em relação ao espaço interno (38%).

Observa-se que a partir dos registros dos EPs, 31% dos ambientes físicos educacionais apresentam condições *excelentes* no que diz respeito ao espaço interno de sala de aula, seguidos do *escore 6* (31%) que indica que as condições favorecem a excelência desse aspecto. Por outro lado observa-se também que 15% dos EPs relatam apresentar condições *inadequadas* em relação ao espaço interno e 23% indicaram *escore intermediário 2*, que indica que seu espaço interno caminha para condições *mínimas* em relação aos aspectos referentes ao espaço interno.

Avaliar o espaço interno da sala é um aspecto que deve ser cuidadosamente considerado pelos educadores para melhor atender a proposta pedagógica. Exigências básicas de espaço para salas de aula são determinadas conforme os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições Infantis (BRASIL, 2006).

O documento *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL,2006) salienta que os educadores devem estar atentos ao tamanho das salas. O mesmo documento refere que crianças menores organizam-se em ambientes pequenos ou em ambientes cheios de recantos menores, buscando segurança, aconchego e conforto; da mesma forma, preferem janelas ou vãos de abertura pequenos. Essas experiências confirmam a necessidade de adequação ao período de desenvolvimento e as necessidades específicas do grupo de crianças, de maneira que elas se sintam protegidas e capazes de organizar seu espaço. Salas amplas para crianças até 6 anos podem oferecer possibilidade de compartimentalização, criando “nichos” que podem ser usados para diferentes atividades. O espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis de piso, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis, fugindo sempre que possível das salas padronizadas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brinquedo. Com relação às aberturas, estas podem ter também tamanhos e alturas diversas, promovendo um interessante jogo de luz e sombra, ao mesmo tempo que estimulam a curiosidade a partir de diferentes enquadramentos do mundo externo.

SPODECK E SARACHO (1998) relacionam evidências de que a falta de espaço interfere nas relações sociais da criança. Os autores referem ainda que o espaço interno da sala deve ser bem iluminado, ventilado e aquecido, quando necessário. A água deve estar disponível com acesso independente e, idealmente, deve-se facilitar o acesso das

crianças aos diferentes espaços da própria sala e às dependências da escola em geral. Os autores enfatizam também que quando houver crianças com necessidades especiais na turma, adaptações e modificações devem ser realizadas para garantir a acessibilidade.

Apesar da maioria dos EPs identificarem condições favoráveis em relação ao espaço interno da sala, considera-se significativo que ainda 38% dos ambientes físicos educacionais ofereçam condições inadequadas no que se refere a esse aspecto.

A Figura 6 refere à avaliação do EPs em relação ao arranjo do mobiliário para cuidados rotineiros, brincadeiras e aprendizagem. Essa categoria avaliou a presença e condições da mobília básica disponível no ambiente físico educacional. Foram avaliados aspectos como quantidade (número crianças - mobiliários) e qualidade (adequação tamanho – faixa etária, estado geral dos mobiliários) de mobiliários para diferentes situações (rotina, brincadeiras, aprendizagem) e adaptações dos mobiliários para crianças com NEEs.

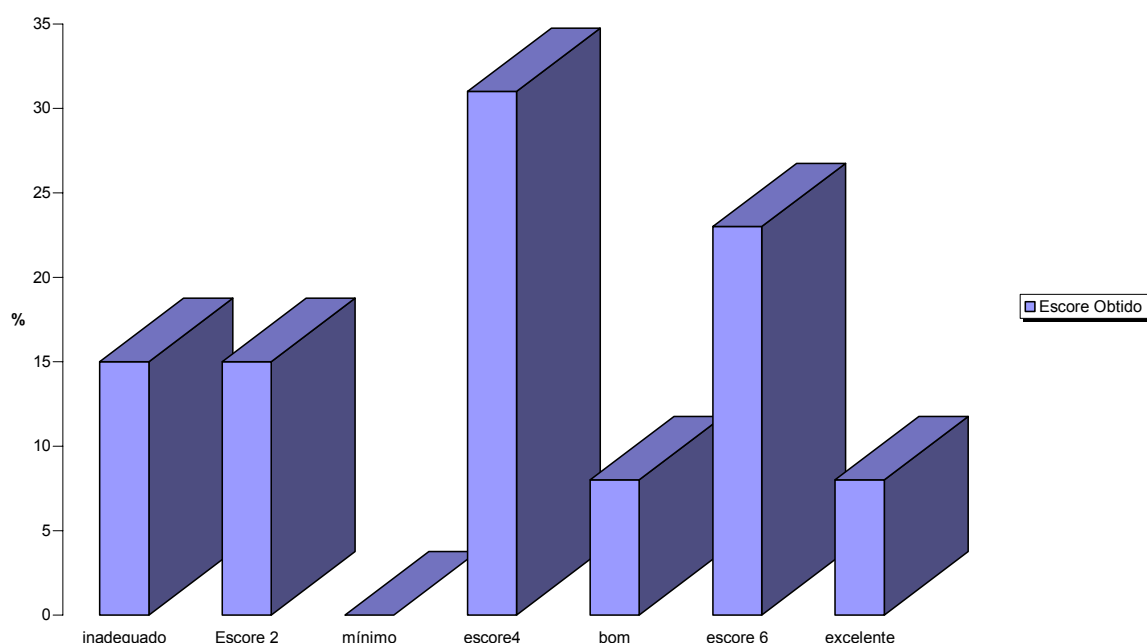


Figura 6 – Avaliação do arranjo do mobiliário para cuidados rotineiros, brincadeiras e aprendizagem

A figura anterior indica diversidade nas observações realizadas pelos EPs. Observa-se que apenas 8% dos EPs consideram seu ambiente físico educacional com condições excelentes no que se refere ao item avaliado. Em contraponto, 31% indicaram escore intermediário 4, o que mostra que existe uma tendência a atingir o escore BOM em relação às condições de mobiliário para seu ambiente físico educacional. Os dados mostram ainda que 30% apresentam condições desfavoráveis em relação a esse aspecto sendo 15% escore 1, apresentando inadequação e 15% escore 2, mostrando tendência a se atingir padrões mínimos de qualidade em relação a esse aspecto.

De acordo com os Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006) é imprescindível a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo

o conceito de ambientes inclusivos. A adaptação e utilização de mobiliário, equipamentos e do próprio espaço ao período de desenvolvimento da criança permitem uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico.

Ainda de acordo com o referido documento, a disponibilização de estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à idéia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio.

É importante o educador levar em conta que a organização do *ambiente físico educacional* deve permitir uma circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente (principalmente as crianças com NEEs), que os mobiliários ofereçam resistência, durabilidade, segurança (prevenção de quedas, quinas arredondadas), luminosidade e manutenção.

Por fim o documento enfatiza que se devem evitar quaisquer barreiras ao acesso e à permanência de pessoas com necessidades especiais, proporcionando conforto e evitando constrangimentos, valorizando assim o convívio com a diferença.

Fica evidente a valorização dos espaços de educação infantil no intuito de incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. O educador deve refletir sobre o momento de desenvolvimento da criança para organizar as áreas de trabalho. Crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara

do espaço, correndo o risco de se desorganizarem quando este é muito amplo e disperso. Espaços semi-estruturados em espaços-atividades contribuirão para a apropriação dos ambientes pelos pequenos usuários.

A Figura 7 apresenta a avaliação realizada em relação aos equipamentos utilizados para brincadeiras de coordenação motora ampla ou grossa. Nessa categoria o EP avaliou os equipamentos para coordenação motora em relação aos seguintes aspectos: presença, qualidade, preservação, faixa etária, segurança, estimulação de habilidades, adaptações existentes para crianças com NEEs.

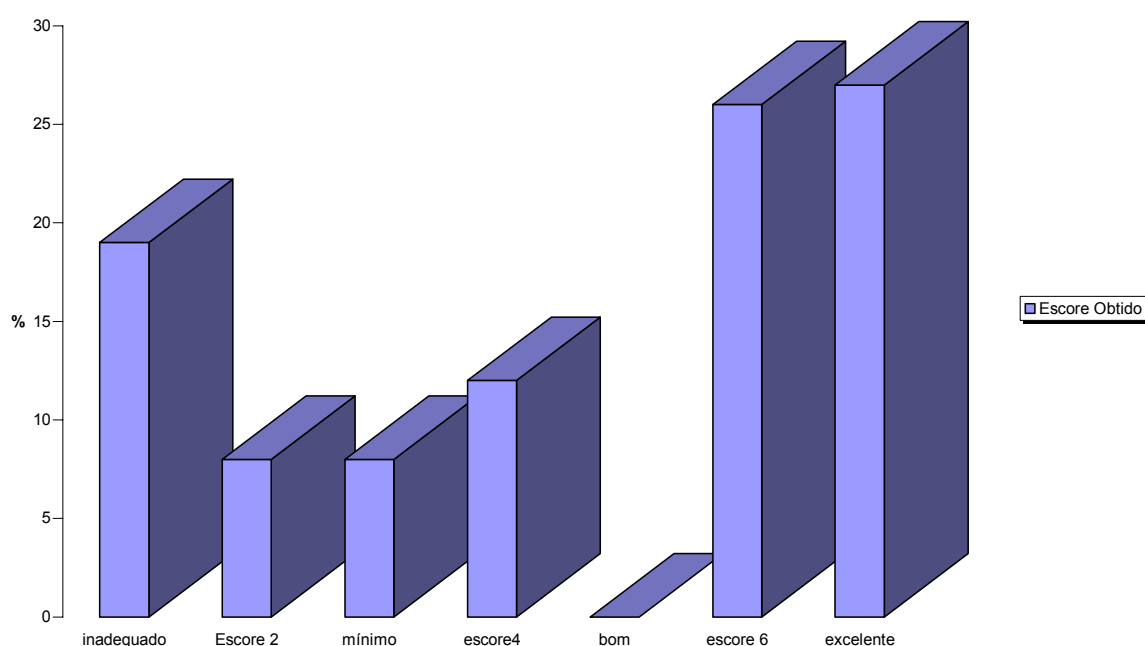


Figura 7– Avaliação de equipamentos para brincadeiras de coordenação motora grossa

A Figura 7 mostra que 27% dos EPs indicam condições excelentes dos equipamentos para que oportunizem a realização de movimentos amplos em sala, sendo que 26% referem escore 6, mostrando também uma tendência à excelência nas condições

gerais da categoria. As demais referências apontadas pelos EPs mostram que 19% consideram inadequados tais equipamentos, 8% apontam escore 2 e 8% dos EPs indicam tendência às condições mínimas. Dessa forma, ao se realizar uma análise ampla da figura, tem-se que a maioria dos EPs 53% indicou condições excelentes (escores 7 e 6) em relação a tais equipamentos, enquanto que 35% condições desfavoráveis em relação ao mesmo tema.

Faz-se importante enfatizar que nas séries iniciais correspondentes à Educação Infantil torna-se imprescindível à escolha e organização dos materiais e equipamentos a serem utilizados. As brincadeiras que envolvem a coordenação ampla ajudam a criança a desenvolver habilidades motoras e aprenderem a utilizá-las em situações novas. De acordo com SPODECK E SARACHO (1998) cabe ao educador torná-la desafiadora e requer organização do espaço e disponibilidade de materiais adequados para tal. Pode-se observar a partir da figura anterior que existe uma preocupação da maioria dos EPs em oferecer equipamentos adequados para o desenvolvimento dessas atividades, apesar de ser significativa (35%) a presença de indicadores desfavoráveis.

Fazendo uma análise geral dos percentuais relativos aos *Elementos Presentes na Organização do Espaço* os dados indicam uma discreta prevalência de escores entre inadequado – escore 4 (inferior a bom) conforme a Figura 8.

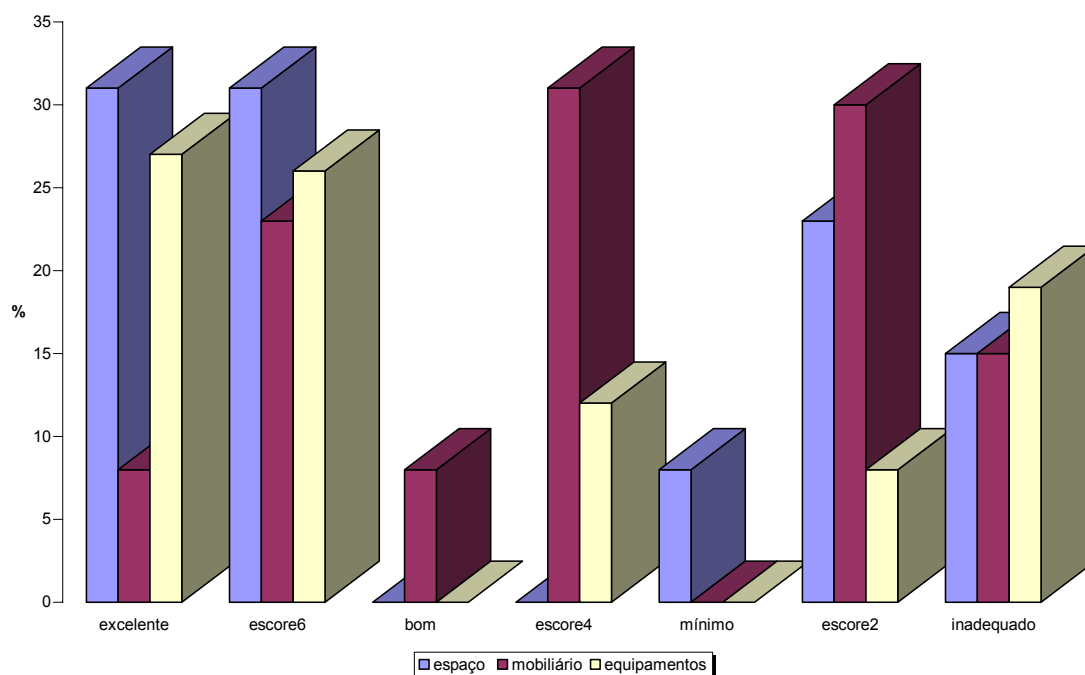


Figura 8 – Frequência comparativa dos elementos presentes na organização do ambiente físico educacional

Alguns dados chamam atenção na figura anterior, como, por exemplo, a categoria espaço interno com 62% de escores com nível de excelência em contraponto à 38% em condições desfavoráveis. Vale ressaltar que 38% dos ambientes educacionais apresentarem níveis de qualidade entre mínimo e inadequado, o que não deixa de ser um indicador de preocupação e de possíveis intervenções, uma vez que essa categoria considera aspectos como relação espaço – número de crianças; iluminação, ventilação e condições gerais de manutenção; acessibilidade e organização geral do espaço interno.

Em relação ao arranjo dos mobiliários para realização de atividades, observa-se uma significativa prevalência (76%) de escores inferiores ao parâmetro bom, em contraponto a 39% de escores entre bom e excelente. Cabe aqui especificar que os itens avaliados nessa categoria relacionam móveis básicos para rotina de cuidados, brincadeiras em geral e aprendizagem, considerando estado de conservação, resistência, adequação dos

mesmos ao nível de desenvolvimento da criança e adaptação dos mesmos às crianças com NEEs.

Quanto aos equipamentos que oportunizam a realização de movimentos amplos, os EPs referem 53% dos ambientes com qualidade entre excelente ou próximo a excelente (score 6) e 49% em condições desfavoráveis de inadequadas a mínimas. Os aspectos investigados dizem respeito à quantidade de materiais em relação ao número de crianças, qualidade e conservação, adequação à faixa etária e às diversidades da sala e variabilidade dos materiais.

Uma avaliação global dessa categoria evidencia prevalência dos aspectos desfavoráveis em relação aos níveis bom e excelente.

A atual legislação educacional brasileira dispõe de um conjunto de documentos que abordam ou mesmo orientam no sentido de se definir critérios de qualidade para a infra-estrutura das Unidades de Educação Infantil.

O primeiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que disciplina a educação oferecida em todos os níveis – desde a Educação Infantil até o ensino superior. Na LDB/96, os recursos públicos destinados à educação devem ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, o que compreende inclusive a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (alínea IV do artigo 70).

Nos *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL 1998c), a organização dos ambientes das Unidades de Educação Infantil é vista como importante para o desenvolvimento de crianças e dos adultos que nelas convivem, mas é o uso que ambos fazem desses espaços/lugares que influencia a qualidade do trabalho. “Sejam creches, pré-escolas, parques infantis, etc., em

todas as diferentes instituições de Educação Infantil[...] o espaço físico expressará a pedagogia adotada” (p. 83).

No *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (BRASIL, 1999), o ambiente físico é expresso como devendo ser arranjado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de crianças, levando-se em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores.

A qualidade e a quantidade da relação criança–criança, adulto–criança, dos objetos, dos brinquedos e dos móveis presentes no ambiente dependem do tamanho destas e das crianças e podem se transformar em poderosos instrumentos de aprendizagem. É importante ainda, planejar a inclusão de brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem diferentes usos e atividades, assim como atendam a diversidade apresentada pelo alunado. Sempre que possível, é interessante que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999), preconizam que a adequação do espaço físico deve estar diretamente associada às propostas pedagógicas adotadas.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000), um dos aspectos normativos tratados é quanto a Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil, em que se afirma que os espaços físicos deverão ser coerentes com a proposta pedagógica da unidade e com as normas prescritas pela legislação vigente referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento,

higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional, dizendo ainda que os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil.

Complementando esse conjunto de documentos, em 2001 foi promulgada a lei que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2001) e vem somar critérios e parâmetros de qualidade para os espaços físicos da Educação Infantil. De um total de 26 pontos referentes a “Objetivos e Metas” do Plano, destacam-se dez itens que estão relacionados à temática.

A Meta nº 2 do referido documento estabelece a exigência de “padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que respeitando as diversidades regionais assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviços de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo Padrões de Infra-estrutura para o Espaço Físico Destinado à Educação Infantil para o repouso, expressão livre, movimento e brincar; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais” (Brasil, 2001:61).

A Meta nº 3 define que a autorização para construção e funcionamento das instituições, tanto públicas como privadas, só poderá ser feita se estas atenderem aos requisitos de infra-estrutura da segunda meta. Define ainda na Meta nº 4 que as instituições

já em funcionamento deverão ter seus prédios adaptados, de modo que, até 2006, “todos estejam conformes aos padrões de infra-estrutura estabelecidos” (Brasil, 2001: 62). No PNE há ainda mais alguns aspectos que indiretamente remetem à questão da infra-estrutura. A Meta nº 18 estabelece como objetivo “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”, o que passa a exigir uma atenção especial no planejamento do espaço e na organização do ambiente considerando as várias atividades de cuidado (banho, repouso e alimentação), bem como a diversidade de situações e atividades a serem oferecidas às crianças para evitar um ambiente de confinamento e monotonia.

Cabe ainda destacar que a Meta nº 10 define como responsabilidade dos municípios criar “um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais” (BRASIL, 2001: 62-63).

Neste ponto, vale ressaltar que a legislação outorga às esferas estadual e municipal, por intermédio de seus Conselhos de Educação, a responsabilidade de estabelecer critérios e padrões mais específicos para atender e respeitar a especificidade regional.

8.4.2 – Critérios essenciais para organização do ambiente físico educacional

Foram analisados os seguintes critérios: organização da sala para brincadeiras e atividades simbólicas; espaços de privacidade, atividades realizadas pelas crianças; segurança da sala de aula.

Quanto à avaliação realizada da organização da sala de aula para brincadeiras, os EPs observaram aspectos relativos à presença de centros de interesse (também conhecidos e referendados como centros de atividades ou “cantinhos”) onde materiais são organizados segundo funções específicas (artes, leitura, jogos, sucatas, fantasias, etc) em um ou mais espaços na sala. Foram avaliados também em relação a esse aspecto, a acessibilidade nesses centros de interesse, se os arranjos espaciais para a organização de tais centros possibilitam a supervisão visual das crianças e a quantidade de ofertas diferenciadas de atividades

A Figura 9 apresenta os resultados da avaliação realizada pelos EPs em relação a esses aspectos. Observa-se na figura a seguir que a maioria dos EPs relatam condições desfavoráveis em relação à organização do ambiente físico educacional no que se refere à oferta de atividades para as crianças.

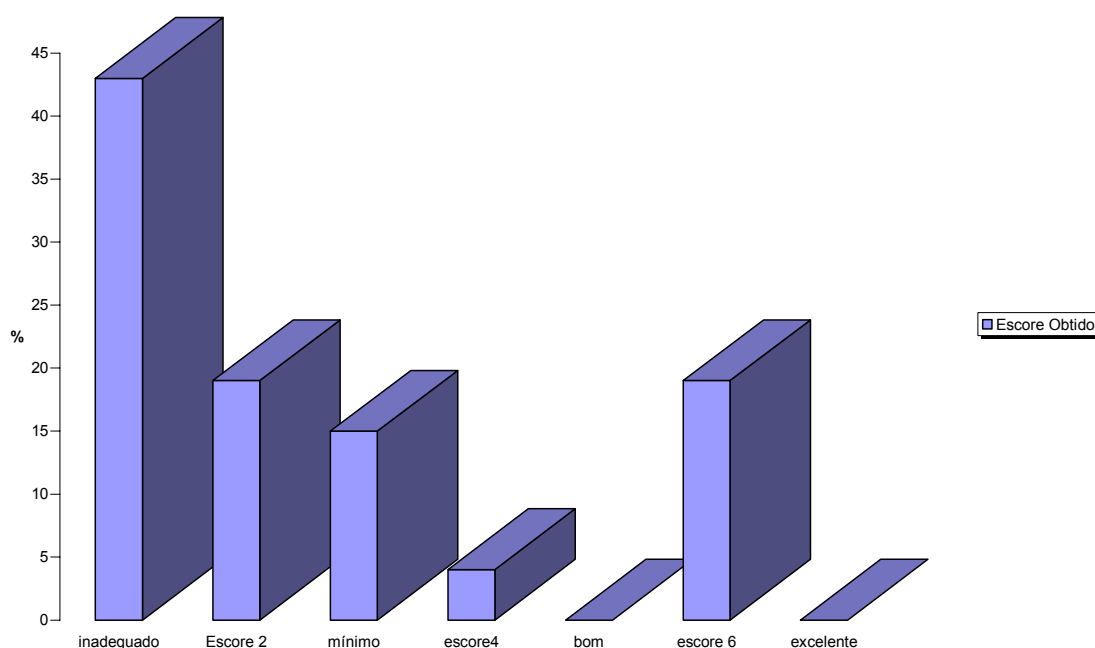


Figura 9 - Avaliação da Organização da sala para brincadeiras

A partir dos dados apresentados na Figura 9, pode-se observar que 43% dos EPs indicam condições inadequadas de seu ambiente no que se refere à organização da sala para brincadeiras, 19% apresentam escore intermediário 2, que indica tendência a atingir as condições mínimas esperadas para categoria e 15% apresentaram condições mínimas. Os escores 4 e 6 foram indicados com 4% e 19% respectivamente, mostrando que cerca de 23 % dos EPs referenciaram que seu ambiente educacional mostra boas condições em relação à organização da sala para brincadeiras.

MOYLES (2002) afirma que o brincar é estruturado a partir da quantidade de recursos disponíveis e da qualidade do que é oferecido à criança. KISHIMOTO (2001) salienta que analisar os brinquedos e as brincadeiras utilizadas em sala, implica analisar indiretamente as concepções de educação infantil que definem sua utilização.

Apesar de brincadeiras extremamente satisfatórias surgirem a partir de situações espontâneas da criança, é importante o educador reconhecer e estar preparado para oportunizá-las em seu ambiente educacional. Cabe ao educador reconhecer temas de interesse de seu grupo, identificar o período de desenvolvimento para algumas ações e situações lúdicas

e providenciar recursos necessários para envolvimento das crianças em tais situações. SPODECK E SARACHO (1998) sugerem que centros de atividades sejam oferecidos no ambiente, assim como acessórios pertinentes às brincadeiras de forma que a criança possa identificar e selecionar facilmente os materiais que necessita. O educador deve estar atento ao potencial pedagógico das brincadeiras e oferecer recursos de acordo com cada necessidade de seu grupo ou criança em particular.

Comparando os dados apresentados anteriormente a partir dos questionários, percebe-se que em relação às repostas do questionário apenas 3,27% relaciona a escolha das atividades lúdicas e 11,11% o oferecimento de centros de atividades como parte de seu planejamento inicial. Esse aspecto poderia refletir talvez uma concepção de brincar desvinculada do processo de aprendizagem, e sim à situação de lazer/ entretenimento.

Os dados referentes à avaliação de espaços de privacidade na sala estão apresentados na Figura 10.

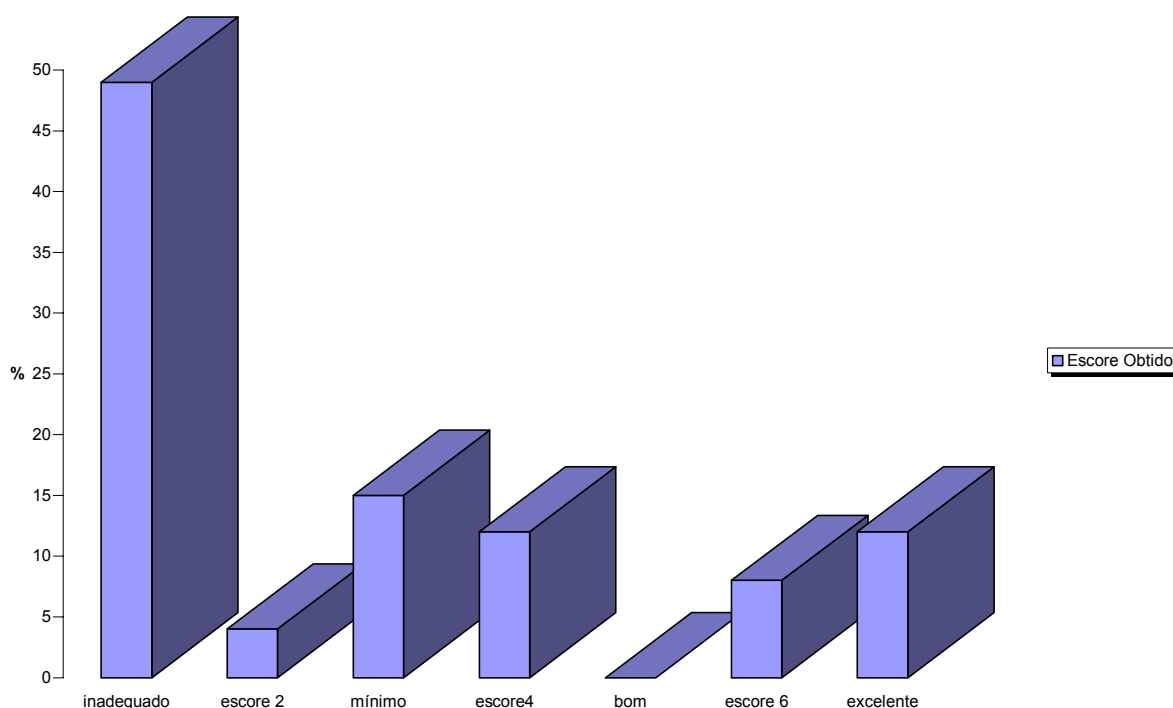


Figura 10 – Avaliação de espaços para privacidade

A referida figura apresenta dados significativos em relação ao aspecto investigado. Observa-se que a grande maioria (60%) dos EPs indicam condições mínimas a inadequadas em relação a essa categoria, distribuídas com a seguinte porcentagem: 49% condições inadequadas, 4% score 2 com tendência à condição mínima, 15% condições mínimas e 12% tendendo a apresentar boas condições.

Esse aspecto apontado por diferentes autores (OLIVEIRA, 1996; AGOSTINHO, 2003) como essencial para o desenvolvimento nas séries iniciais, nem sempre é considerado como relevante na organização do ambiente educacional. AGOSTINHO (2003) enfatiza em seus estudos que instituições de educação infantil voltadas para as séries iniciais devem propiciar um *ninho seguro*, ou seja, um espaço em que a criança possa considerar seu, possa estar consigo mesma em alguns momentos de sua rotina, um espaço que ela sinta segurança, confiança, oportunizando que lhe sejam assegurados momentos de quietude resguardando sua individualidade. Nos estudos de AGOSTINHO (2003) os dados mostraram que as crianças pequenas procuravam ou criavam espaços onde pudessem ter privacidade, pudessem estar sozinhas ou na companhia de algum brinquedo. Contrariamente ao instituído, as crianças apontaram um caminho de pluralidade e diversidade, em que os ritmos individuais devem ser respeitados, como também suas pulsações, sentimentos e idéias.

Discutiu-se no início desse trabalho a relevância do ambiente de instituições infantis oferecer momentos e espaços de privacidade. Autores como OLDS (1987) e STAINBACK & STAINBACK (1999) sugerem que espaços planejados para tal possam diminuir o estresse e encorajar a participação individual da criança. Dessa forma, considerou-se relevante investigar entre os EPs a presença de tais espaços nos ambientes físicos educacionais. Os EPs foram incentivados a refletirem se seu espaço oferece condições (e até permissão) para que crianças brinquem sozinhas (fora do contexto previsto para aula) ou com outra criança em determinados momentos do dia, para que crianças criem espaços de

privacidade (atrás ou embaixo de um móvel por exemplo), se existem pequenos espaços que podem ser usados pelas crianças em caso de sono, birra, raiva, por exemplo.

Ao avaliar o próprio ambiente físico educacional a maioria dos EPs desse estudo, (cerca de 60%), consideraram como desfavoráveis às ofertas de espaços para privacidade. Comparando-se aos dados colhidos a partir do questionário, pode-se dizer que os EPs apresentam certa dificuldade em relacionar espaços para privacidade, sendo que 44,45% referem não ter em seu ambiente educacional espaço para tal e certa porcentagem dos 51,85% que responderam satisfatoriamente, confunde-se ao relacionar os espaços para privacidade em seu espaço de trabalho.

Outro aspecto importante investigado a partir dos registros dos EPs diz respeito às atividades realizadas pelas crianças. Esse aspecto investigou a adequação das atividades e dos materiais apresentados à faixa etária das crianças em sala, existência de trabalhos individuais de acordo com a necessidade de cada criança, exposição e valorização das atividades e trabalhos realizados.

Os dados referentes à qualidade das atividades oferecidas à criança encontram-se na Figura 11, que se apresentam, sob uma análise geral, em condições satisfatórias. Pode-se observar que 41% dos EPs indicaram escores de excelência 7 e 19% escore intermediário 6, referenciando condições favoráveis para atingir o escore subsequente 7.

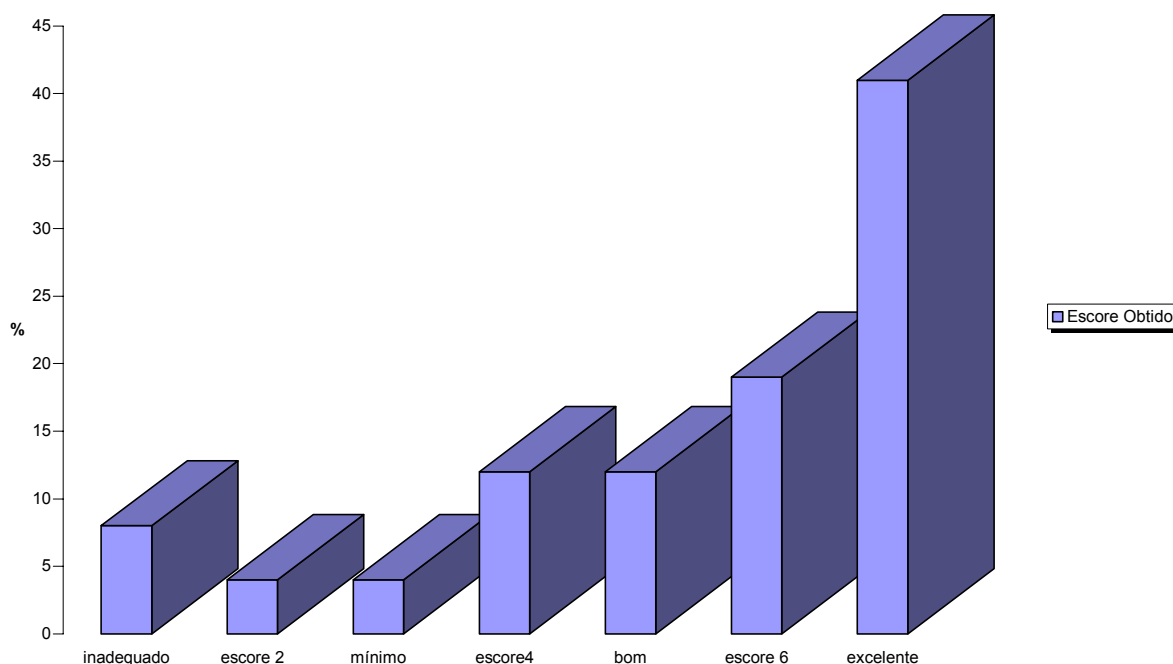


Figura 11 – Avaliação das atividades realizadas pelas crianças

Observa-se também na Figura 11 que 12% dos EPs referenciaram suas atividades com escore Bom e 12% com escore 4. Com relação à presença de condições mínimas ou inadequadas, apenas 1% refere apresentar condições inadequadas, 4% escore 2 (tendendo às condições mínimas) e 4% apresentando escore 3 que representa condições mínimas em relação a esse aspecto.

As escolhas das atividades devem se adequar aos interesses, a idade e ao período de desenvolvimento cognitivo, motor e social que um grupo de crianças se encontra. A qualidade dos estímulos e atividades oferecidas à criança torna-se particularmente importante quando estão inseridas, em um ambiente educacional, crianças com necessidades educacionais especiais. Nesse caso a organização dos recursos pedagógicos a serem utilizados nas atividades e as oportunidades oferecidas pelo ambiente são essenciais para um bom desempenho de toda a turma (SPODECK E SARACHO, 1998).

Os dados apresentados nas Figura 11 mostram que cerca de 72% dos EPs consideram satisfatórias as atividades ofertadas no ambiente físico educacional. Comparando

esse dado aos dados apresentados na Tabela 6, 55,56% dos EPs citam a utilização de brinquedos adequados para faixa etária e 81,48% materiais pedagógicos adequados, referenciando qualidade em mais da metade dos participantes uma preocupação com a qualidade dos estímulos oferecidos.

O próximo item investigado diz respeito à presença de espaços para deslocamento e presença de oportunidades para movimentos corporais, aspecto enfatizado como essencial por RUBIANO (1991), que enfatizou a relevância do mesmo em relação a aquisições cognitivas, sociais e motoras.

Os EPs investigaram aspectos como: espaços disponíveis (regularmente ou esporadicamente) para brincadeiras de coordenação ampla ou grossa, presença de atividades desafiadoras, segurança, variedade de situações oferecidas, acessibilidade.

A Figura 12 apresenta os dados referentes à avaliação de locais para atividades de coordenação grossa.

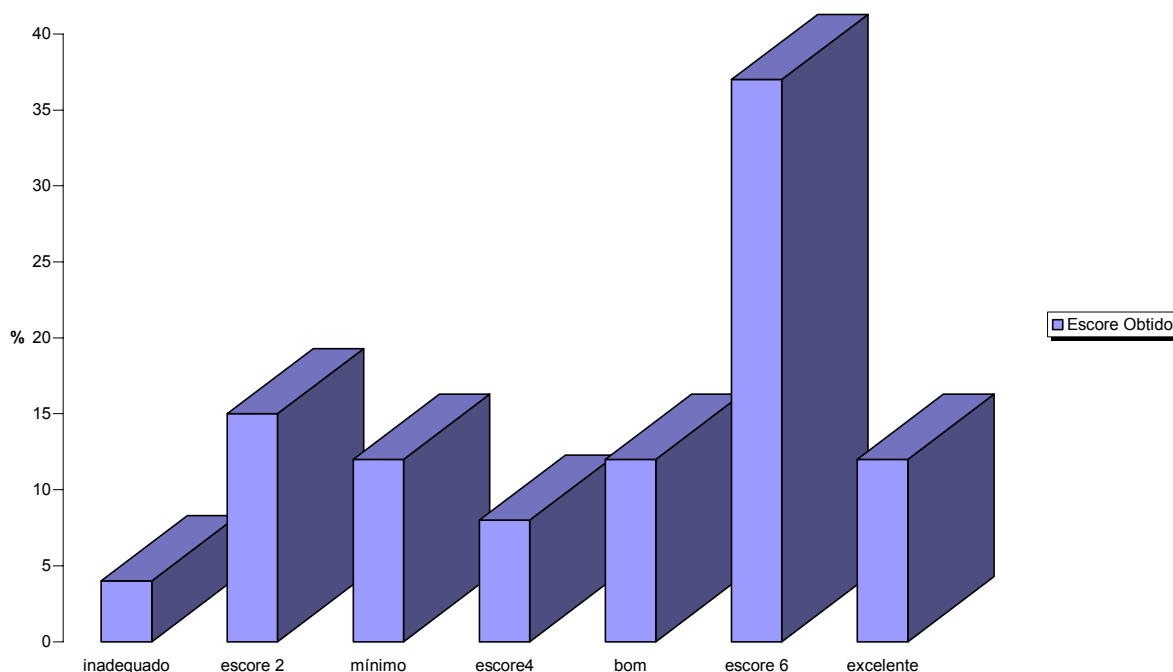


Figura 12 – Avaliação de locais para brincadeiras de coordenação motora grossa

Observa-se que foram registrados os seguintes escores pelos EPs: 4% para escore 1 ou inadequado, 15% para escore intermediário 2, 12% para escore mínimo de qualidade, 8% para escore intermediário 4, 12% para escore 5 ou considerado Bom, 37% para escore intermediário que refere tendência a excelência e finalmente 12% para escore 7 considerado excelente para a categoria analisada.

AGOSTINHO (2003) ressalta que a vida em instituições de educação infantil é marcada pelo movimento. Movimentar-se para a criança significa expressar-se, interagir com o mundo, comunicar-se, explorar e conhecer seu corpo, seus limites e potencialidades.

Os dados apresentados na Figura 12 indicam que 61% dos EPs consideram seu espaço favorável para tais atividades, como também ao compararmos com a etapa inicial desse estudo cerca de 59,26% referem oferecer variações de espaço durante o período para que possam ser incentivadas brincadeiras que envolvam movimentação global.

Na Figura 13 estão apresentados os dados referentes a oportunidades que o ambiente físico educacional oferece em relação às atividades simbólicas ou de faz-de-conta.

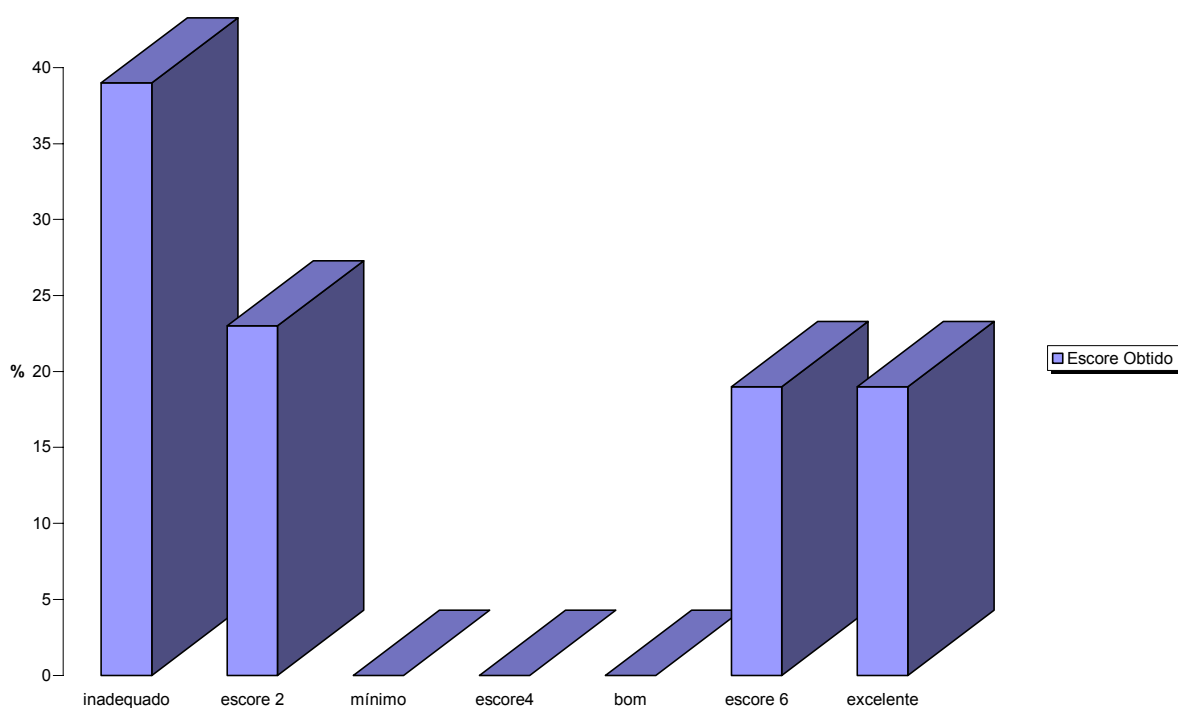


Figura 13 – Avaliação de oportunidades de atividades de faz-de-conta

Pode-se observar a partir dos registros acima que a maioria dos EPs indicam um ambiente desfavorável para tal atividade, uma vez que 62% das respostas concentram-se entre escore 1 e 2, ou seja, ambiente inadequado (39%) à ambiente com condições mínimas (23%) para realização de tal atividade. Os escores 3 (mínimo), 4 (intermediário) e 5 (bom) não tiveram indicações, enquanto que escore 6 e 7 obtiveram 19% de referências cada um, indicando que 38% dos EPs consideram a oferta de atividades simbólicas ou de faz-de-conta em níveis ótimos.

As atividades simbólicas ou de faz-de-conta caracterizam-se por brincadeiras onde a criança, entre três e sete anos principalmente, traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades (CUNHA, 1994). A característica desse tipo de brincadeira é a oportunidade da criança em expressar e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações. Quanto mais possibilidades são oferecidas às crianças nesse sentido, maiores serão suas chances de ajustamento ao mundo ao seu redor.

Muitas vezes o “faz-de-conta” não imita a realidade, ao contrário, procura sair dela. É uma forma da criança assumir um novo papel, ou uma nova condição. Porém pode-se também aparecer representando uma situação concreta desafiando a busca de soluções para problemas criados pela vivência de papéis assumidos.

Para CUNHA (1994) é uma das formas mais importantes e fundamentais de brincadeiras, responsável não apenas por estimular a criatividade e inteligência, mas principalmente por dar suporte ao desenvolvimento emocional saudável.

SPODECK & SARACHO (1998) ressaltam a importância de áreas estruturadas para atividades simbólicas na educação infantil, assim como a necessidade dos educadores estimularem as vivências de diferentes papéis e situações. Os referidos autores salientam ainda que a eficiência de tais situações requer educadores sensíveis e conhecedores da importância das brincadeiras simbólicas ou de faz-de-conta, e de seus objetivos.

Tão importante quanto a brincadeira de faz-de-conta a brincadeira livre também deve estar presente no contexto da educação infantil. Ao se considerar a presença de atividades relacionadas à brincadeira livre, a Figura 14 relaciona as referências indicadas pelos EPs nesse estudo:

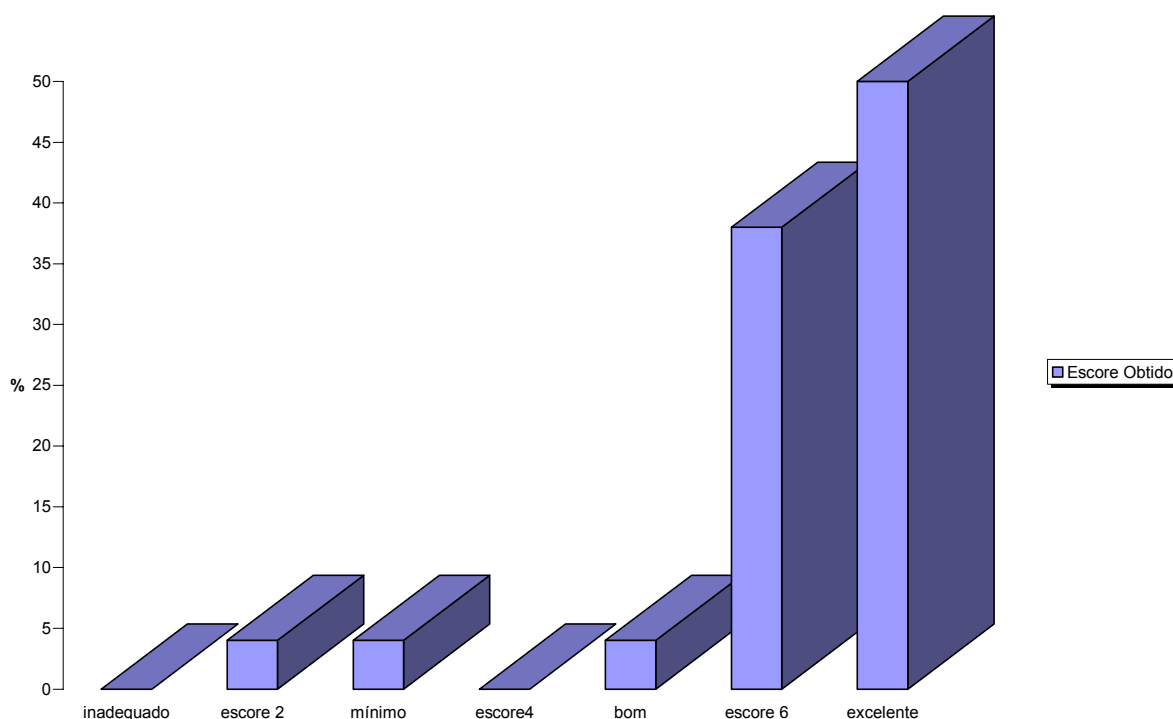


Figura 14 – Avaliação da presença de brincadeiras livres

Ao analisar a Figura 14 pode-se perceber que os ambientes físicos educacionais analisados preocupam-se com a promoção de oportunidades de atividades livres, uma vez que 88% dos EPs referenciam escores de excelência em 50% das salas analisadas, seguida de escore 6 (tendência a excelência) em 38%. Outros escores indicados pelas EPs correspondem a 4% para tendência às condições mínimas, seguido por 4% presença de condições de mínimas e 4% para boas condições referentes à promoção de atividades livres no ambiente físico educacional. Os escores inadequados e escore intermediário 4 não foram referendados.

MOYLES (2002) enfatiza o acesso ao livre brincar, ou seja, a oportunidade de explorar e investigar materiais e situações sozinho, sem a mediação do adulto. Para o autor a criança necessita ter a oportunidade de experimentar, explorar e investigar objetos por si mesma, e, inicialmente fazer escolhas de seu uso, resolver problemas que o brinquedo ou brincadeira lhe oferecer. Somente depois dessa exploração inicial é que o material lúdico deveria ser utilizado de forma mais estruturada pelo educador.

BONAMIGO E KUDE (1991) em seus estudos afirmam que os professores nem sempre se sentem seguros da forma como a criança pode aprender brincando, e ainda da maneira pela qual ele, professor, poderia mediar o aprendizado a partir de brincadeiras livres ou atividades espontâneas. Porém, os autores ressaltam que os professores compreendem e apreciam o valor das brincadeiras livres no processo ensino-aprendizagem.

Comparando-se os dados com a primeira etapa desse estudo, pode-se observar na Tabela 8 que 62,96% dos EPs referenciam a presença (mesmo que parcialmente) de espaços para brincadeiras livres quando questionados, o que reforça certa concordância no aspecto observado nas instituições infantis onde trabalham.

Outro aspecto importante investigado relaciona-se a organização e incentivo a atividades de grupo em sala, que pode ser analisado a seguir na Figura 15.

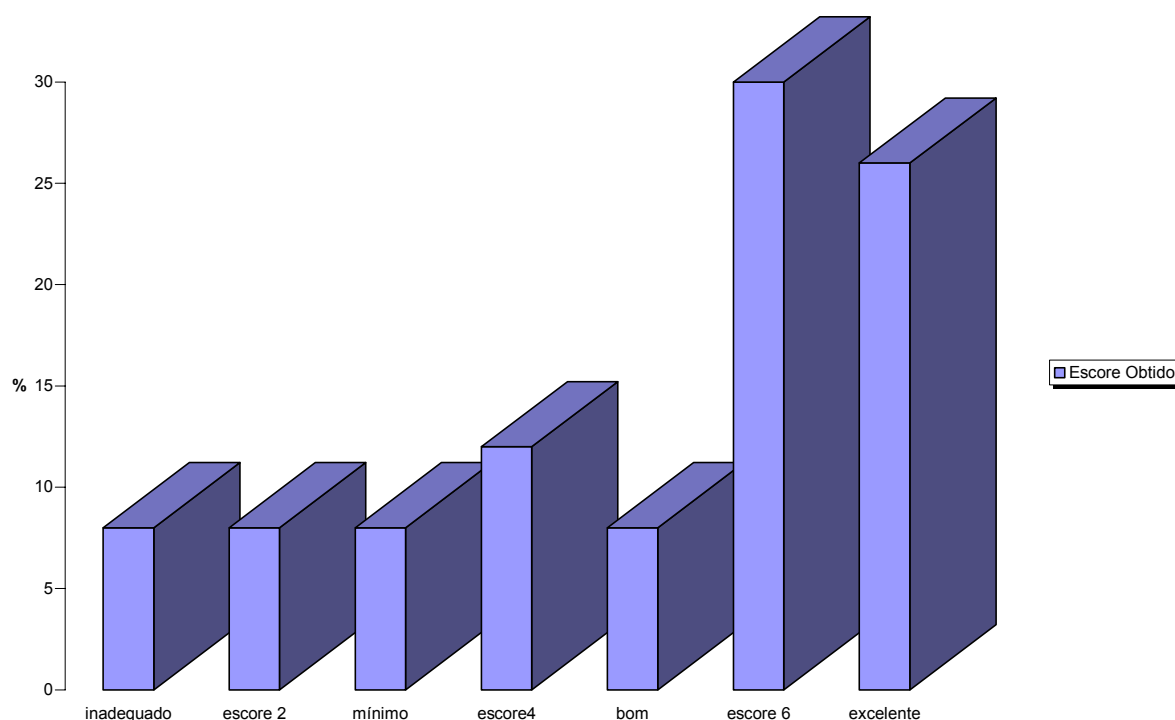


Figura 15 – Avaliação de atividades em grupos

A maioria dos EPs refere escores satisfatórios para essa categoria, uma vez que 26% considera a oferta de atividades grupais excelente, 30% indicam escore intermediário 6 com condições favoráveis a atingir a excelência e 8% apontam escore considerado bom para o aspecto investigado. Em relação aos ambientes que apresentam condições inadequadas, tendendo a mínimas ou mínimas, o escore referenciado foi 8% para cada uma dessas condições. O escore intermediário 4, com tendências favoráveis a considerar a oferta de atividades de grupo Boa, foi referenciado por 12% dos EPs.

Todas as atividades permanentes do grupo contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças. Algumas delas, como a roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções,

conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras.

Na Figura 16 serão apresentados os dados referentes às medidas de segurança que o ambiente educacional apresenta. O EP avaliou seu espaço educacional considerando a presença de risco (mobiliários, brinquedos, estrutura física), presença de materiais para emergência, supervisão do educador, atitudes de promoção e prevenção de acidentes.

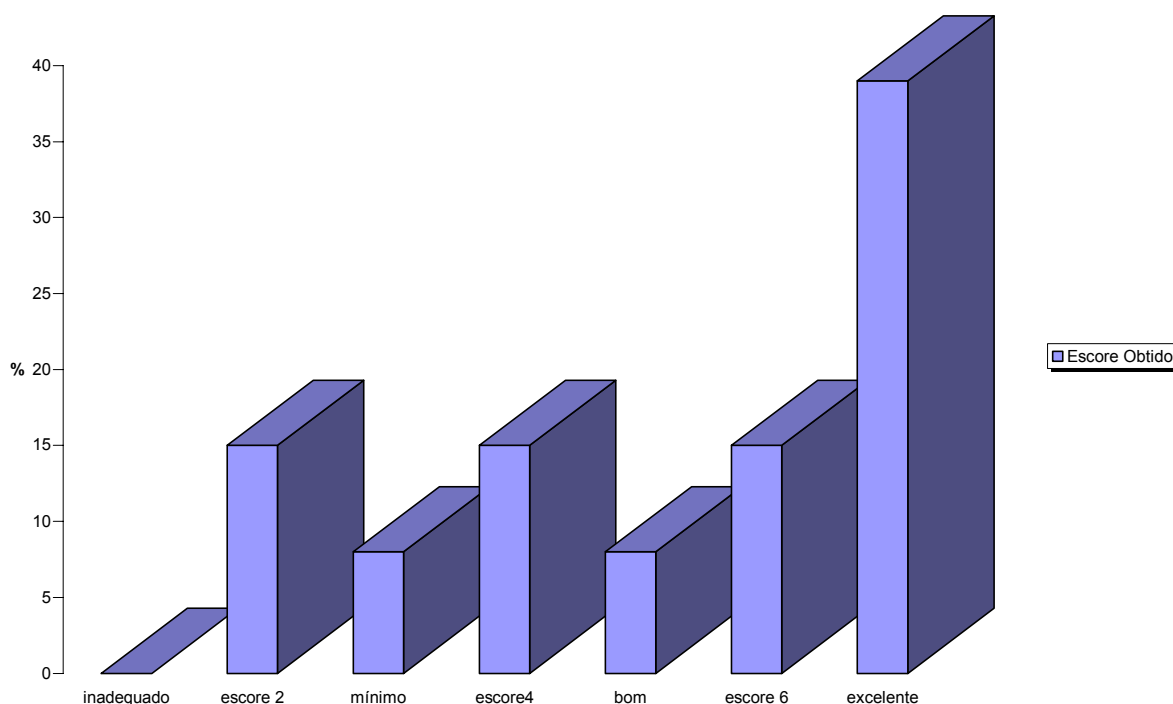


Figura 16 – Avaliação das práticas de segurança em sala de aula

No geral observam-se condições satisfatórias em relação a essa categoria. Os EPs referem condições excelentes em 39% dos registros, tendência a excelência em 15%, boas condições de segurança em 8% e 15% indicando escore 4. Os escores insatisfatórios tiveram 8% de registros indicando condições mínimas, 15% referindo escore 2 (intermediário entre inadequado e condições mínimas) e nenhuma referência em relação a condições inadequadas.

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições Infantis (BRASIL, 2006) o educador deve conhecer as medidas de segurança recomendadas para crianças de 0 a 6 anos de idade para que possa estabelecer um clima de segurança, confiança, afetividade em seu ambiente físico educacional. Neste período de desenvolvimento a criança já tem a capacidade de reconhecer alguns perigos e pode aprender a se proteger, assim como aos companheiros, embora necessite de supervisão do educador.

Conversar com o grupo de crianças sobre algumas medidas de segurança como o que é perigoso, o que podem fazer juntos para evitar são práticas educativas que vão gradativamente construindo com as crianças atitudes de responsabilidade, respeito, cuidado e proteção.

O educador, de acordo com o referido documento citado acima, deve ter claro que oferecer segurança em seu ambiente educacional não significa cercear oportunidades da criança em explorar o espaço, os materiais e em conquistar novas habilidades. Significa oferecer um ambiente seguro e confortável, acompanhar e avaliar as habilidades e dificuldades de seu alunado, identificar os riscos e benefícios de cada situação proposta.

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os educadores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos.

Recomenda-se orientar as crianças a usarem os utensílios, brinquedos e objetos de forma segura. Por exemplo, crianças de três anos (dependendo do desenvolvimento e do ambiente sociocultural) já podem usar garfo e faca quando fazem refeições, mas antes precisam ser orientadas sobre os cuidados com objetos pontiagudos e cortantes, assim como

estes objetos devem ser destinados à sua finalidade, usados sob supervisão de adultos e adequados ao tamanho da criança.

Da mesma forma atividades pedagógicas que envolvam uso de procedimentos ou produtos que possam colocar em risco a saúde das crianças, como atividades que utilizam produtos químicos (como água sanitária para descolorir papel), velas ou eletricidade (para experiências de luz e sombra), ou objetos pequenos que possam ser engolidos ou colocados em cavidades (grãos, botões), precisam ser planejadas e supervisionadas cuidadosamente.

Ao se fazer uma análise geral dos *Critérios essenciais para organização do ambiente físico educacional*, considerando-se as categorias descritas anteriormente, observa-se na Figura 17 uma prevalência de condições satisfatórias: entre excelente e bom.

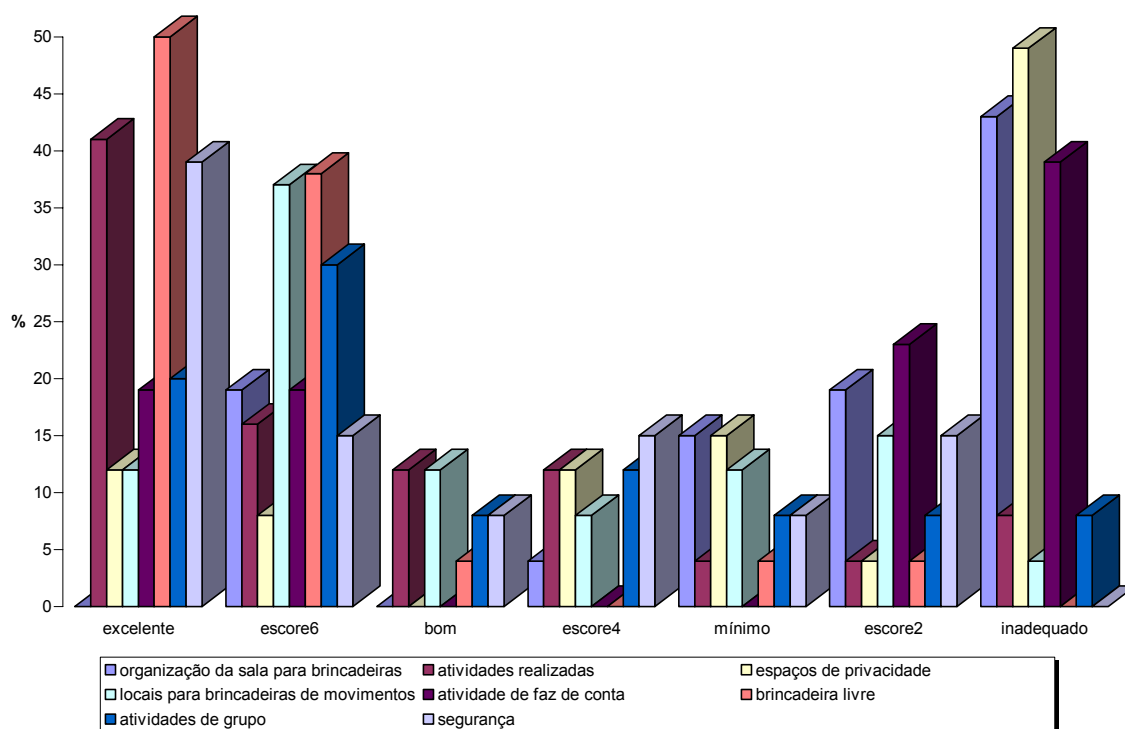


Figura 17 - Frequência comparativa dos critérios essenciais para organização do ambiente físico educacional

Porém ao se analisar aspectos particulares das diferentes categorias identificam-se resultados elevados no que diz respeito à excelência entre as seguintes

categorias: atividades de brincadeiras livres (92% entre bom e excelente); atividades realizadas em sala (72% entre bom e excelente); segurança (62% entre bom e excelente) e locais para brincadeiras de coordenação motora grossa ou brincadeiras de movimento corporal (61% entre bom e excelente), atividades em grupo (58% entre bom e excelente). Por outro lado observam-se categorias com resultados baixos, entre elas: organização da sala para brincadeiras (81% abaixo de bom); espaços para privacidade (80% abaixo de bom); atividades de faz-de-conta (62% abaixo de bom).

Disponibilizar materiais e utensílios pedagógicos é fator que interfere diretamente nas possibilidades do “fazer sozinho”, devendo ser, também, alvo de reflexão e planejamento do educador e da instituição. Uma sugestão é que os materiais pedagógicos, brinquedos e outros objetos estejam à disposição, organizados de tal forma que possam ser encontrados sem a necessidade de interferência do adulto, dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras etc, sobretudo em ambientes especialmente organizados para brincar, como casinhas, garagem, circo, feira etc.

Propiciar a ajuda entre as crianças é também uma estratégia importante a ser empregada.

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, freqüentemente, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia.

Uma parte significativa da auto-estima advém do êxito conseguido diante de diferentes tipos de desafios. Nesse sentido, a obtenção de êxito, por parte das crianças, na realização de algumas ações é um ponto que merece atenção. Para que se possa garantir que as crianças tenham êxito em suas ações, é preciso conhecer as possibilidades de cada uma e delinear um planejamento que inclua ações ao mesmo tempo desafiadoras e possíveis de

serem realizadas por elas. Dessa forma, propiciar situações em que as crianças possam fazer algumas coisas sozinhas, ou com pouca ajuda, deixá-las descobrir formas de resolver os problemas colocados, elogiar suas conquistas, explicitando a elas a avaliação de como seu crescimento tem trazido novas competências são algumas ações que auxiliam nessa tarefa.

De outro lado, essa atividade pode permitir que elas percebam que são capazes de realizar ações de forma independente, como guardar materiais, brinquedos, varrer a sala, jogar restos de papel no lixo, devolver materiais que foram tomados emprestados de outras salas ou locais da instituição etc. É bastante provável que no início o educador tenha de apoiar e supervisionar a ação das crianças. Outras atividades permanentes merecem um destaque pela visibilidade que oferecem às crianças de suas próprias competências. Permitem às crianças realizar sozinhas algumas das ações para as quais elas já têm competência e que muitas vezes, por questões de organização, são realizadas pelos adultos, como servir o prato de comida ou cuidar de sua higiene pessoal.

8.4.3 Papel do educador na organização do ambiente físico educacional

Foram analisados os seguintes aspectos: encorajamento das crianças à participação social, interações educador criança.

Os dados a seguir apresentados na Figura 18, apontam referências relativas à oferta de ações facilitadoras da expressão e interação da criança nos ambientes físicos educacionais analisados nesse estudo.

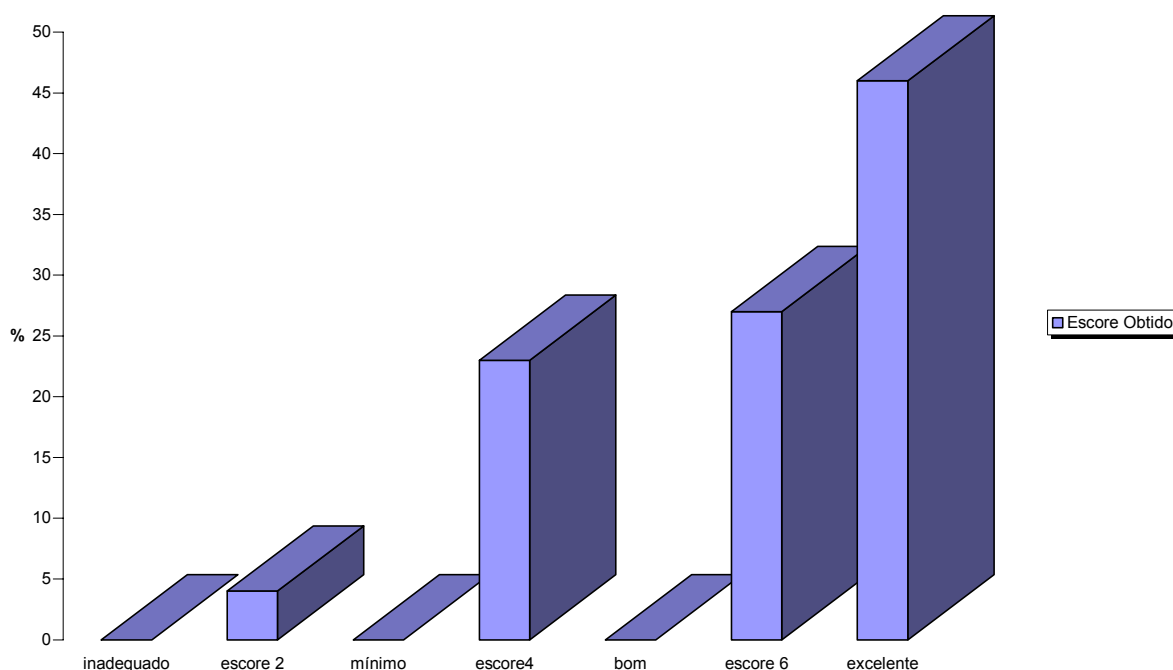


Figura 18 - Avaliação do encorajamento da participação das crianças em sala de aula

De acordo com a maioria dos EPs, seus ambientes físicos educacionais proporcionam condições satisfatórias para a participação e expressão da criança. Os registros indicam que 46% dos EPs avaliam essa categoria como excelente, 27% com escore 6 (intermediário entre bom e excelente), 23% escores 4 (intermediário entre condições mínimas a boas) e 4% escore 2 (intermediário entre condições inadequadas a mínimas). Os escores referentes às condições inadequadas (1), condições mínimas (3) e boas (5) condições não tiveram referências.

O estabelecimento de condições adequadas para as interações está pautado tanto nas questões emocionais e afetivas quanto nas cognitivas. As interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimentos específicos diferenciados, são fatores de desenvolvimento e aprendizagem quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação.

As características de cada criança, sejam no âmbito afetivo, sejam no emocional, social ou cognitivo, devem ser levadas em conta quando se organizam situações de trabalho ou jogo em grupo ou em momentos de brincadeira que ocorrem livremente. Propiciar a ajuda entre as crianças é também recurso a ser explorado. As crianças possuem conhecimentos e competências distintas. Criar situações para que prestem ajuda umas às outras — para calçar o sapato, para alcançar um objeto, para fazer um desenho, para escrever uma palavra etc. — possibilitam trocas muito interessantes, nas quais as crianças vivenciam essa diferença de saberes que é própria ao ser humano em qualquer idade.

A ajuda entre pares pode ser também um interessante recurso para facilitar a integração de crianças com necessidades especiais. Podem-se planejar situações em que as crianças sejam solicitadas a colaborar com o bom andamento das atividades. O educador pode, por exemplo, distribuir tarefas para que transformem o espaço numa oficina de artes plásticas, ou que arrumem a mesa para o almoço ou lanche. Vale lembrar que as possibilidades de cooperação oferecidas pelo trabalho em grupo, em que as crianças conversam sobre o que fazem e se ajudam mutuamente, constitui-se num valioso recurso educativo. Além da troca de idéias, o confronto de pontos de vista que o trabalho em grupo propicia é um fator fundamental para que as crianças percebam que sua opinião é uma entre outras possíveis, e para que possam assim integrar suas idéias às dos demais, numa relação de cooperação. Para favorecer o desenvolvimento da autonomia é necessário que o professor compreenda os modos próprios de as crianças se relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construírem conhecimentos.

As Figuras 19 e 20 a seguir indicam dados de situações referentes à supervisão dos educadores durante atividades gerais e de coordenação motora grossa ou ampla. Foram avaliados aspectos como: expressão de sentimentos do educador durante as atividades,

qualidade nas interações, disponibilidade do educador em participar de atividades, favorecimento de interações positivas e exploração independente do ambiente.

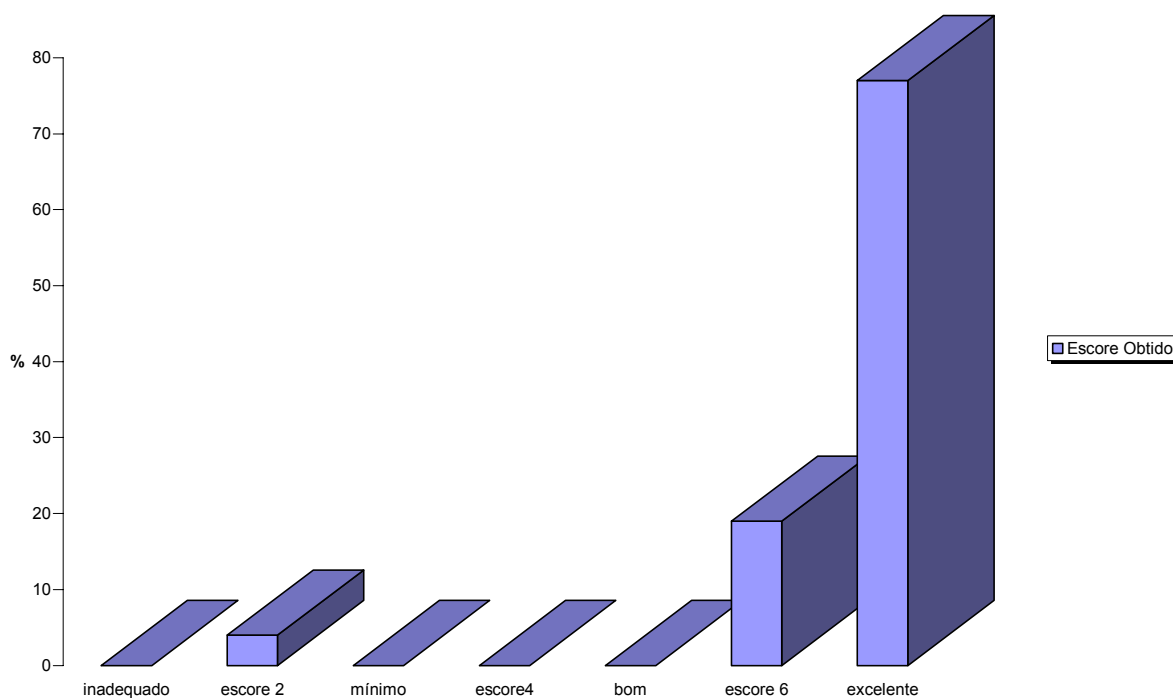


Figura 19 - Avaliação da supervisão geral das crianças em sala

A partir dos dados apresentados na figura acima, pode-se perceber a preocupação dos EPs no que se refere ao aspecto investigado uma vez que 77% indicaram condições excelentes e 19% condições favoráveis a excelência, perfazendo um total de 96 % de EPs apresentando ambientes físicos educacionais que demonstram atenção à supervisão e ao favorecimento das interações em sala. Apenas 4% dos EPs indicaram condições intermediárias entre inadequadas e mínimas.

Escores muito semelhantes foram observados em relação à supervisão nas atividades motoras grossas ou globais apresentadas na Figura 20.

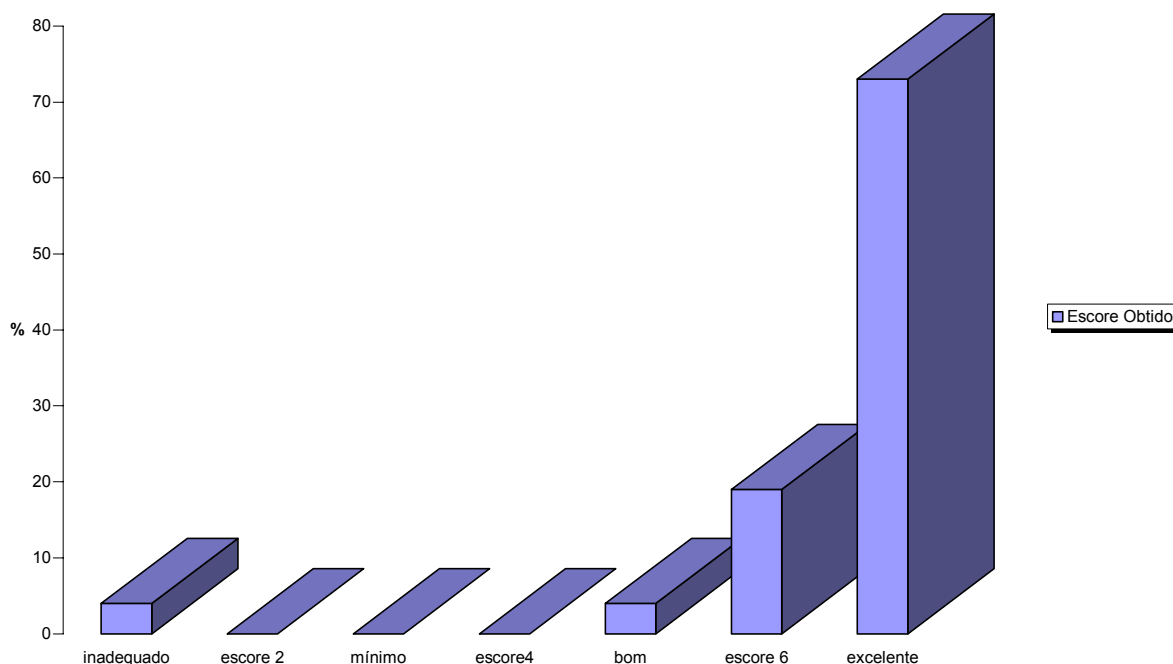


Figura 20 - Avaliação da supervisão das atividades de coordenação motora global

Tem-se na figura anterior um escore alto (73% excelente e 19% escore 6) em relação a excelência na supervisão de atividades motoras grossas, com escore bom e inadequado referenciado por 4% respectivamente.

Para AGOSTINHO (2003) os adultos têm um papel essencial na supervisão de atividades de coordenação motora global. Para a autora esse papel vai além do cuidado com a segurança. O educador deve assumir uma postura interativa: organizando, propondo e até participando das propostas feitas pelas crianças, mediando com desafios e trazendo novos elementos. Nos estudos realizados pela referida autora, pode-se perceber que as crianças demonstram que gostam e necessitam da participação e colaboração do adulto.

Ao se fazer uma análise geral do *Papel do educador na organização do ambiente físico educacional*, considerando-se as categorias descritas anteriormente, observa-se na Figura 21 uma prevalência de condições satisfatórias: entre excelente e bom.

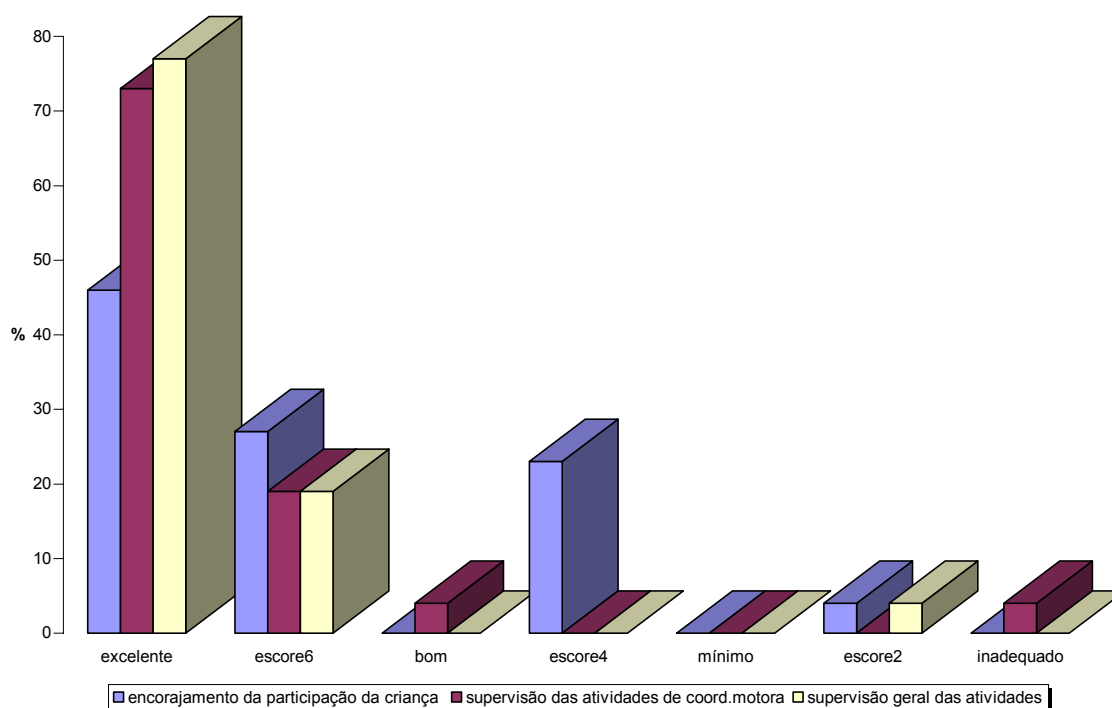


Figura 21 – Frequência comparativa do papel do educador na organização do ambiente físico educacional

Percebe-se frente os dados apresentados na figura anterior, que o educador mesmo com tantas diversidades em função da sua formação, de seu espaço físico, das condições de trabalho em geral, apresenta uma percepção otimista da sua atuação e de controle que exerce sobre seu ambiente educacional. As três categorias investigadas em relação à atuação e o papel do educador foram apresentaram resultados elevados. Sem dúvida foi a categoria, entre todas as avaliadas, com índices de qualidade mais alta.

A ação do educador infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. Em relação às regras, além de se manter a preocupação quanto à clareza e

transparência na sua apresentação e à coerência das sanções, é preciso dar oportunidade para que as crianças participem do estabelecimento de regras que irão afetar-lhes diretamente, e assim possam atuar de maneira efetiva seu ambiente.

8.4.4 – Papel do educador na aceitação da diversidade

Foram analisados os seguintes aspectos nessa categoria de repostas: presença de materiais e propostas de aprendizagem que levem em conta a diversidade cultural ou seja materiais que apresentam diversidade de raças, culturas, idades, habilidades e gêneros; presença de preconceito do educador em relação á diversidade dos alunos; intervenção do professor para neutralizar preconceito demonstrado pelas crianças em sala.

A Figura 22 representa as respostas referenciadas pelos EPs quanto ao tema apresentado anteriormente.

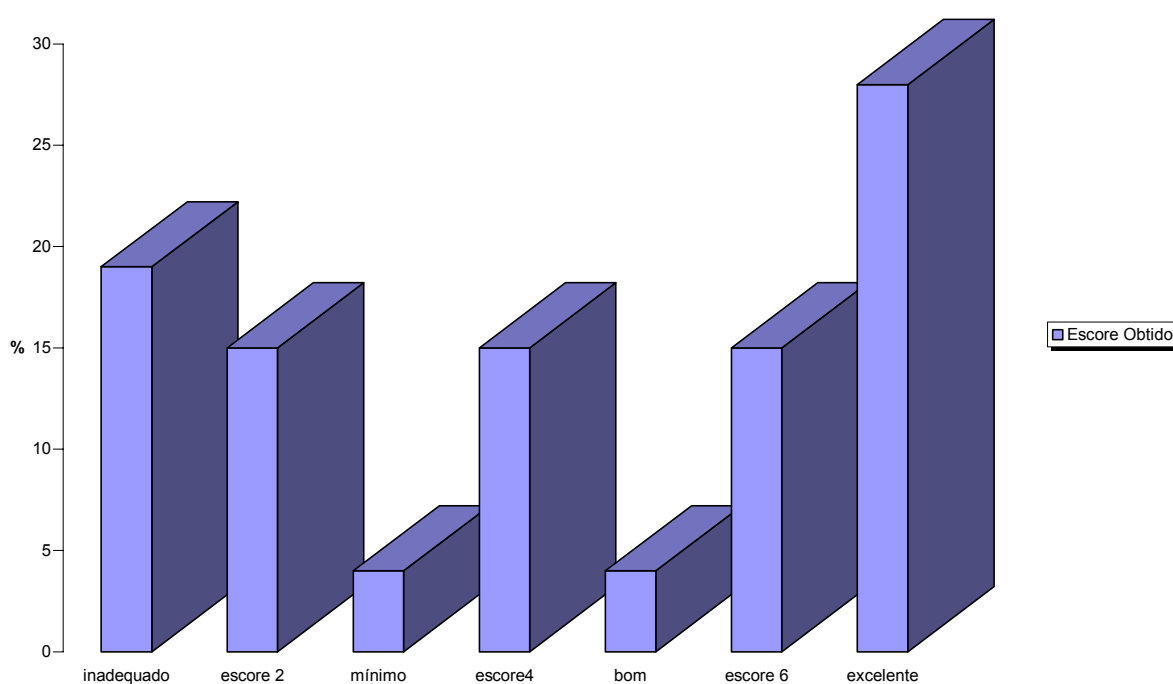


Figura 22 - Avaliação da promoção da aceitação da diversidade

Observa-se uma distribuição parcial de referencias entre os escores. Com relação ao escore inadequado, 19% dos EPs indicaram tal situação em sua sala, sendo que 15% consideraram tal situação entre o escore intermediário inadequado e mínimo, que obteve 5%. O escore intermediário 4, que representa tendência a sair de uma condição mínima para boa, foi indicado por 15% dos EPs. Dessa forma tem-se que 39% dos EPs consideram tal situação desfavorável em seu ambiente físico educacional e 15% próximo a atingir boas condições em relação ao manejo da diversidade em seu ambiente físico educacional. Por sua vez, foram referenciados por 28% dos EPs, condições excelentes em relação a tal fato, seguida de 15% escore 6 e 5% escore 5, que indica condições favoráveis da sala quanto à diversidade.

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho. O estabelecimento de condições adequadas para as interações está pautado tanto nas questões emocionais e afetivas quanto nas cognitivas. As interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, assim como com conhecimentos específicos diferenciados, são fatores de desenvolvimento e aprendizagem quando se criam situações de ajuda mútua e cooperação. As particularidades de cada criança, devem ser levadas em conta quando se organizam atividades, para que todas possam participar efetivamente. O

desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao educador promover situações individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças.

Outra análise importante em relação ao preparo do educador em lidar com as diferenças pode ser analisada a seguir na Figura 23.

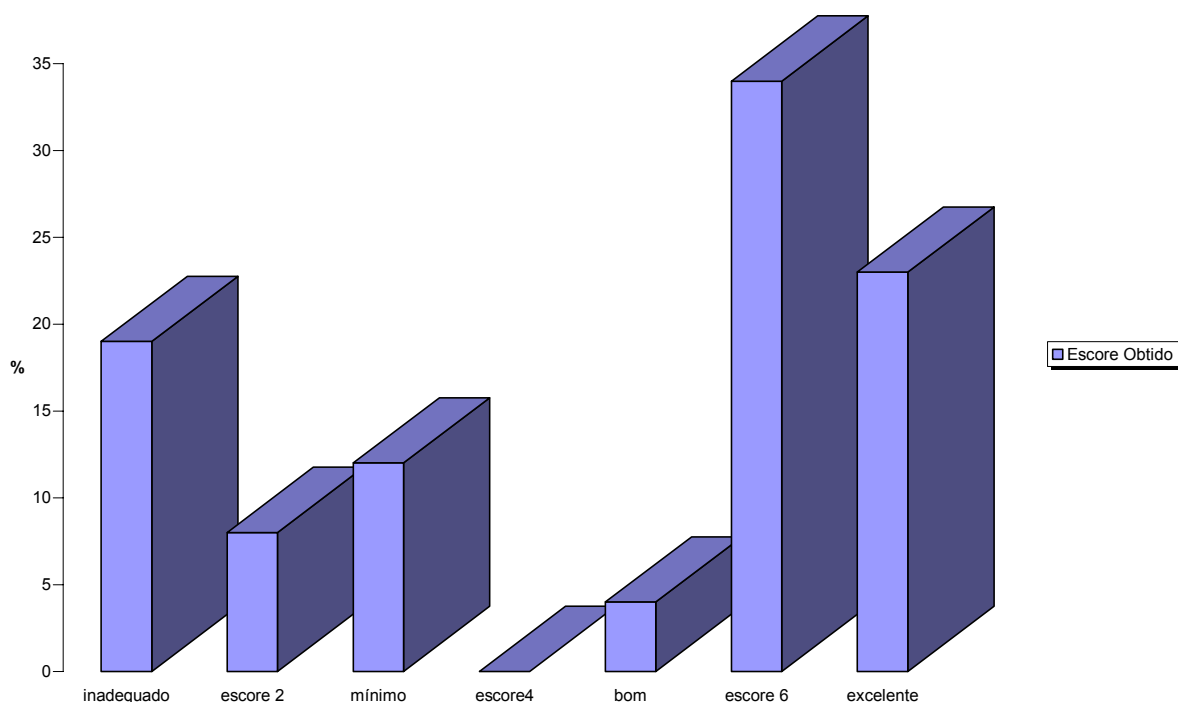


Figura 23 - Preparação para tender crianças com NEEs

A Figura 23 nos mostra os apontamentos dos EPs referentes às contribuições dos educadores em relação às crianças com necessidades educacionais especiais: envolvimento, adaptações do ambiente, adequação, envolvimento dos pais nas ações educacionais. Tal figura indica que 19% consideram seu ambiente físico educacional inadequado, 8% com padrões inferiores ao mínimo esperado e 12% com padrões mínimos para atender crianças com NEEs, perfazendo um total de 39% dos ambientes investigados despreparados para acolher crianças com tais necessidades e diversidades. Por outro lado,

23% dos EPs consideraram seus ambientes físicos educacionais com excelentes qualidades para tal fato, 34% com padrões bons próximos a excelentes e 4% com referências boas em relação ao atendimento de crianças com NEEs.

Ao se fazer uma análise geral do *Papel do educador na aceitação da diversidade presente em seu ambiente físico educacional*, considerando-se as categorias descritas anteriormente, observa-se novamente na Figura 24 uma prevalência de condições satisfatórias: entre excelente e bom.

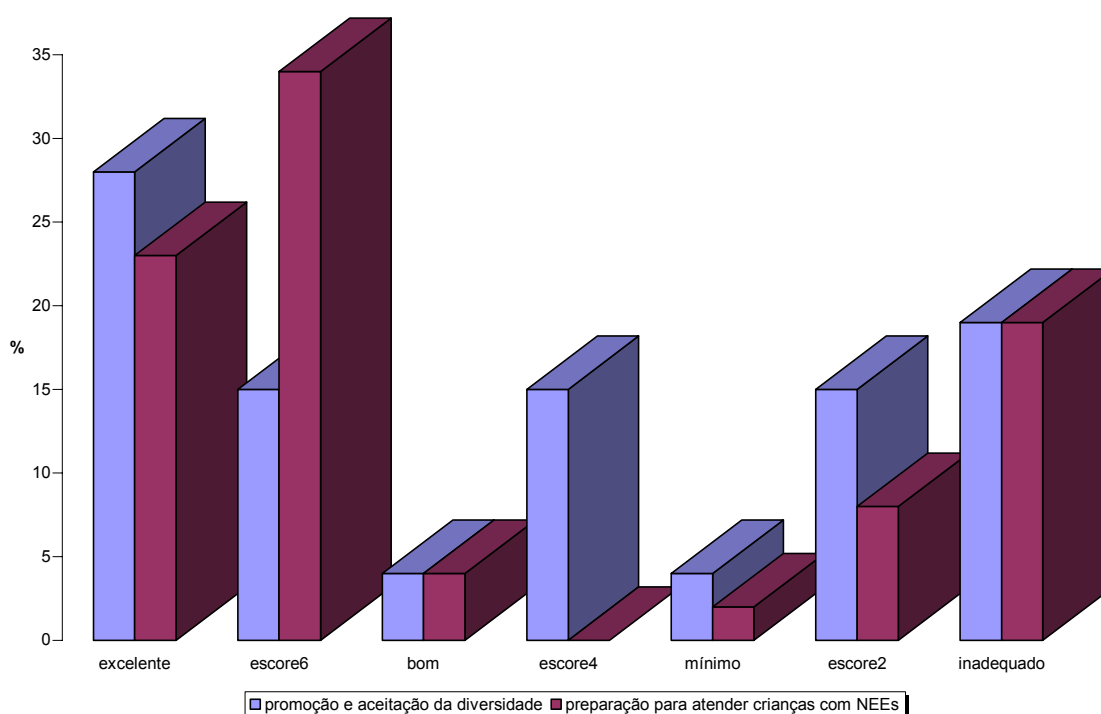


Figura 24 - Frequência comparativa do papel do educador na aceitação da diversidade

Porém ao se analisar aspectos particulares das diferentes categorias, identificam-se resultados elevados (61% entre excelente e bom) no que diz respeito à preparação para atender crianças com NEEs e resultados baixos relativos às condições inadequadas (29% abaixo de bom). Por outro lado a categoria relativa à promoção da aceitação da diversidade em sala obteve uma prevalência de resultados desfavoráveis (53% abaixo de bom) sobre os de excelência (47% entre excelente e bom). Porém essas respostas

podem ser analisadas como contraditórias ou incoerentes, uma vez que os educadores se dizem preparados para atender a diversidade (61%), mas mais da metade (53%) apresenta dificuldade em propor situações e intervir adequadamente com crianças com NEEs.

Esses dados podem revelar certa preocupação dos educadores infantis no que diz respeito à inclusão, uma vez que a maioria refere padrões de qualidade de bom à excelente, o que pode indicar uma tentativa no desenvolvimento de situações que promovam a inserção de crianças com NEEs no contexto educacional, talvez nem sempre com sucesso.

NUNES SOBRINHO (2003) aponta também que o educador inclusivo não necessita ser um especialista em domínios específicos do conhecimento, mas necessita de uma prática e um saber articulado com conteúdos pedagógicos e necessidades de seus alunos.

Ainda em relação à formação do professor, MENDES (1999) salienta que ao observar o perfil que se espera de um professor inclusivo, tem-se em mente que ele deveria ser um “super homem/ super/ mulher” para conseguir desenvolver todas as habilidades esperadas pelas atuais diretrizes educacionais.

A Tabela 9 a seguir, apresenta dados importantes que devem ser criteriosamente analisados.

Tabela 9 - Análise da Adequação Ambiente Físico Educacional da sala de aula para Todas as crianças

	AMBIENTE FÍSICO ADEQUADO PARA TODAS AS CRIANÇAS DA SALA		PRESEÇA DE CRIANÇAS COM NEEs NA SALA		ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO PODE SER UM FACILITADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO		NECESSITA DE SUPORTE (ROTEIRO, AVALIAÇÃO) PARA AVALIAR E IDENTIFICAR ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO AMBIENTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	8	30,78%	21	80,77%	22	84,61%	23	88,45%
Não	9	34,61%	5	19,23%	1	3,85%	1	3,85%
Parcialmente	9	34,61%	0	0%	2	7,69%	1	3,85%
NR	0	0%	0	0%	1	3,85%	1	3,85%
Total	26	100%	26	100%	26	100%	26	100%

Observa-se que 80,77% dos EPs trabalham com algum tipo de criança com necessidade educacional em sua sala. Observa-se também na referida tabela que as frequências de respostas estão divididas entre os EPs no que se refere à adequação do ambiente físico educacional para TODAS as crianças da sala. Em relação a esse aspecto tem-se que 30,78% dos EPs afirmam que seu ambiente físico educacional está adequado, enquanto 34,61% respondem negativamente a essa questão e 34,61% apontam que seu ambiente está parcialmente adequado para receber TODAS as crianças da sala.

Quanto à organização do ambiente físico educacional como um facilitador no processo de inclusão, 84,61% respondem afirmativamente a essa questão. Ao serem solicitados a referenciar se é necessário um suporte ou roteiro de avaliação que ofereça subsídios para diagnosticar e identificar aspectos que interferem na organização do arranjo do ambiente físico educacional, quase que por unanimidade, 23 dos 26 EPs ou 88,45%, responderam afirmativamente essa questão, 3,85% responderam parcialmente, 3,85% NÃO e 3,85% não responderam. Esse dado evidencia a necessidade de educadores infantis em estratégias que auxiliem sua prática pedagógica no atual contexto educacional.

Como pode ser visto ao longo desse estudo, os educadores demonstraram preocupação com os aspectos relacionados ao ambiente físico educacional e o considerou importante coadjuvante no processo de inclusão. Porém, pode-se observar que vários aspectos e critérios imprescindíveis à organização do ambiente físico educacional não são de conhecimento do educador, ou ainda, não são levados em conta em sua atuação.

Observa-se que a grande maioria dos educadores está inserida em ambientes inclusivos, com a presença de crianças com NEEs e que um “instrumento” para auxiliá-lo no diagnóstico de sua sala torna-se um importante aliado no processo de construção de seu ambiente, levando-se em conta a concepção de ambiente adotada nesse estudo. Diagnosticando seu ambiente educacional o educador passa a ter maiores subsídios para rever

espaços, propor atividades, reavaliar o uso de diferentes materiais, oferecer segurança e acima de oferecer um espaço adequado a TODAS as crianças.

9 - Conclusão

Conhecer e discutir o espaço físico de instituições de educação infantil, para transformá-lo em ambiente físico educacional foi o interesse maior desse estudo. O espaço físico se projeta, um ambiente se constrói a partir de experiências e diferentes relações que no espaço físico são travadas. A partir do que foi exposto ao longo desse estudo pode-se concluir que todo espaço físico de instituições de educação infantil deverá estar disponível e aberto a se converter em ambiente de aprendizagem. Baseado em diferentes autores que enfatizam essa questão, esse estudo procurou abordar idéias relacionadas à importância de se estruturar um ambiente físico educacional para acolher a diversidade do alunado e pensar a educação inclusiva sob o enfoque do ambiente.

A promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável de crianças na instituição educativa depende em grande parte do desenvolvimento de estratégias e procedimentos que atendam as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que elas permanecem na instituição.

Pensar em educação inclusiva ou proposta que a viabilizem, é um desafio para pesquisadores e educadores que atuam na área de Educação Especial. Esse desafio torna-se ainda maior quando lidamos com formas de pensar ou atuar de educadores que estão vivenciando na prática a diversidade da inclusão, ou quando propomos mudanças para que sejam atendidas e respeitadas as peculiaridades apresentadas pela diversidade. Baseado nos princípios da teoria ecológica, alguns fatores podem ser considerados como determinantes para o êxito do trabalho do educador: o contexto político educacional em que está inserido, a sua formação acadêmica, sua competência pedagógica e habilidades que utiliza ao avaliar sua criança, ao aplicar estratégias metodológicas. Para melhoria de sua prática de ensino, o educador precisa avaliar todo contexto em que está inserido e propor alternativas de ações,

atualizar-se quanto às novas tendências e estratégias de ensino, estabelecer uma visão crítica a respeito de sua ação.

Os dados encontrados nesse estudo revelaram que os educadores investigados apresentam diversidade em sua formação, nem sempre enfatizando aspectos relativos à sua prática. Observou-se ainda, que muitos dos educadores investigados mostraram não ter tido contato em sua formação, com estratégias ou instrumentos de avaliação no que se refere às condições do ambiente físico educacional, e, mais agravante ainda, desenvolvimento infantil. Provavelmente, em virtude desse fato, mostraram dificuldades em manifestar suas opiniões referentes ao tema desse estudo.

Um educador competente é essencial a qualquer proposta de educação que se pretenda desenvolver. Porém, é sabido que, sem subsídios, o professor pouco irá avançar. Os dados apresentaram referências a tal fato mostrando que muitas vezes o educador encontra-se “*ansioso*” para suprir toda diversidade presente em sala, sendo que muitas vezes sem nenhum recurso ou apoio.

Cada vez mais o conceito de Necessidades Educacionais Especiais se amplia, aumentando-se a diversidade de populações a serem acompanhadas em um ambiente educacional. Dessa forma os pesquisadores devem criar situações que auxiliem o professor a construir um ambiente provido de estímulos e situações essenciais para aprendizagem de toda e qualquer necessidade de seu aluno.

O acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às escolas regulares é um desafio mundial. No Brasil, essa realidade tem avançado nos últimos anos com a participação da Secretaria de Educação Especial / Ministério da Educação que vem determinando e buscando subsídios para que todas as escolas ofereçam uma educação para todos. Receber e atender de forma adequada alunos com necessidades especiais, depende de uma sociedade integrada com gestores municipais, professores, servidores, comunidade, pais

e alunos, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias que promovam a equalização de oportunidades para as pessoas com necessidades educacionais, o que trará benefícios para toda a sociedade.

A teoria ecológica preconizada por Bronfenbrenner, e utilizada com referência teórica nesse estudo, enfatiza a influência indireta das questões político-sociais no desenvolvimento infantil. Acredita-se que a única forma de influenciar positivamente o desenvolvimento infantil é buscar melhorias na escola, na capacitação profissional, além de utilizar o suporte de vários agentes político-sociais. Isso deve ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. Uma proposta pedagógica efetiva deve, assim, criar condições para que as crianças conheçam, descubram e ressignifiquem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais, a partir de práticas educativas conscientes e educadores com subsídios para tal.

A teoria ecológica reforça também a influência do ambiente sobre a vida da criança e parte do princípio que fatores ambientais diretos ou indiretos influenciam seu crescimento e desenvolvimento.

A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. A fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida. Em geral a família é a primeira matriz de socialização. Ali, cada um possui traços que o distingue dos demais elementos, ligados à posição que ocupa (filho mais velho, caçula etc.), ao papel que desempenha, às suas características físicas, ao seu temperamento, às relações específicas com pai, mãe e outros membros etc. A entrada na instituição de educação infantil

pode ampliar o universo inicial da criança, em vista da possibilidade de conviver com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes.

A abordagem ecológica propõe que os educadores trabalhem no sentido de transformar as exigências acadêmicas, criando espaços, oferecendo diferentes recursos e promovendo ambientes desafiadores para atender as diversidades. A escola deve transformar seu ambiente físico adequando-se a nova realidade educacional.

Algumas crianças exigem estruturas formais, outras se dão melhor em ambientes abertos. Algumas aprendem com maior facilidade explorando materiais, outras trocando experiências com pequenos grupos ou ainda em momentos de privacidade. Várias crianças exigem desafios constantes, enquanto outras necessitam de segurança. Não existe nenhuma proposta educacional que se adeque perfeitamente a todas elas.

Faz-se necessário um educador flexível em um ambiente flexível para poder adaptar tantas exigências e necessidades às crianças, diminuindo assim as diferenças. Além dessa flexibilidade, o professor deve ter consciência de sua ação e sua articulação política na estruturação de ambientes educacionais inclusivos.

No caso da Educação Infantil Inclusiva, o grande desafio para pesquisadores e educadores é a superação dos modelos autoritários e alienantes que tem sido a marca histórica do atendimento à criança pequena, em particular a criança empobrecida. Vale a pena ressaltar a problemática da educação inclusiva e acrescentar a dificuldade em estabelecer uma ação pedagógica de qualidade, coerente com o momento vivido pela criança, principalmente ao tratamento dado à criança com necessidades especiais no ensino regular infantil ressaltando a lógica excludente que têm imperado no nosso sistema de ensino regular. Desse ponto de vista, os profissionais da educação infantil têm, de fato, poucas condições de assumir a inclusão da diversidade humana em ambientes como creches e pré-escolas. Desta forma, vale a pena

refletir sobre qual deve ser a base formativa que permita uma intervenção profissional que, realmente, favoreça as crianças envolvidas. Pretendeu-se nesse estudo analisar e discutir a percepção do professor de educação infantil a respeito de uma das estratégias que poderia auxiliá-lo na construção de um ambiente inclusivo: o suporte ambiental.

Pôde-se pensar, com relação ao uso específico de um roteiro para avaliação da qualidade do ambiente, que os educadores devem incluir estratégias que possam estimar parâmetros relevantes na organização de seus ambientes físicos educacionais, bem como extrair informações úteis para modificar e incrementar seu ambiente de sala adequando-os para **Todas** as crianças do contexto e para propor ações que otimizem os valores dos parâmetros considerados.

Desde a Declaração de Salamanca vem se enfatizando que o sucesso da escola inclusiva depende em parte do resgate e fortalecimento das instituições infantis no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. A referida declaração enfatiza que os Programas de Educação Infantil possuem um grande valor econômico e social para a família, para a criança e para sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança, passando às creches e pré-escolas a responsabilidade de promover o desenvolvimento e prevenir possíveis desvios no desenvolvimento.

O grande desafio, enfrentado pelos profissionais e pesquisadores que investigam atualmente a inclusão em instituições infantis, tem sido buscar estratégias e soluções que permitam promover um atendimento ou um ensino de qualidade para todos, que contemple em especial a demanda em questão. Pode-se perceber, a partir dos resultados encontrados, que as principais estratégias devem estar relacionadas à capacitação dos educadores de uma forma geral, à melhoria na qualidade das condições de trabalho, em particular as condições do ambiente físico educacional, e em especial à valorização do

desenvolvimento inicial da criança, suas necessidades básicas, suas habilidades e competências que devem ser incentivadas nos seus primeiros anos de vida.

Vários estudos apresentados ao longo desse trabalho pontuaram a importância desse desenvolvimento inicial ocorrer em ambientes sociais, em particular a escola, organizados, adaptados e mediados pelo adulto. Para a criança pequena é importante atuar nesse ambiente de forma ativa, desempenhando seu papel, resolvendo problemas, interagindo com o(s) outro(s). A criança tem assim a possibilidade de ser influenciada pelo meio e atuar sobre ele, transformando-o, adquirindo habilidades, desenvolvendo-se.

Considerando a tendência atual da educação inclusiva, e sua conseqüente e crescente inserção de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil, este estudo investigou como os ambientes físicos educacionais de instituições infantis são organizados e estruturados pelos educadores, em particular os professores.

Através dos questionários e registros ficou claro, em diferentes momentos, a falta de (in) formação do professor no que se refere à qualidade do ambiente, sua relação com a aprendizagem, e mais ainda, como o suporte ambiental poderia ser um e facilitador no processo educacional, particularmente se sua sala acolher crianças com necessidades educacionais especiais.

Tradicionalmente não se valoriza a questão do ambiente no que se refere à proposta pedagógica e estratégias de ensino, isso se comprovou nos dados colhidos a partir dos questionários e registros. De um modo geral, os educadores acreditam que a qualidade de um ambiente educacional contribui com o processo ensino-aprendizagem, porém constatou-se que permeiam, entre os mesmos, diferentes percepções a respeito das reais necessidades de um ambiente ideal para educação infantil inclusiva.

Ao se pensar numa proposta que vise o desenvolvimento de habilidades e potencialidades de uma criança, com necessidades especiais ou não, é preciso considerar um conjunto de estratégias e ações que possibilitem essas práticas.

Neste estudo procurou-se enfatizar a partir dos aspectos investigados nas etapas iniciais, dados que pudessem permear a construção de um roteiro para que o professor tivesse subsídios para avaliar e organizar seu ambiente físico educacional.

Frente os dados colhidos sistematizaram-se informações relevantes para um roteiro de observação do ambiente físico educacional, que contemplasse aspectos esperados para uma sala de educação infantil destinadas **a todos** os alunos, sem distinção. A aplicação desse roteiro, com descrições detalhadas de critérios a serem observados e codificados, tanto ofereceu subsídios para o educador avaliar os pontos favoráveis e desfavoráveis de seu ambiente educacional como também pode sensibilizá-lo para inúmeros aspectos que inicialmente não levava em conta.

Se o cotidiano das escolas infantis carece de recursos físicos e materiais adequados a toda diversidade de crianças em sala, cabe questionar não só as concepções de criança e de educação infantil, mas como os cursos de formação inicial e continuada têm incluído em seus currículos essa temática como parte da formação profissional. É necessário analisar o cotidiano dentro de uma pedagogia crítica e ultrapassá-la, buscando uma pedagogia transformadora. A formação inicial do educador, assim como sua pós graduação ou formação continuada devem incluir diferentes alternativas e recursos como estratégias para iniciar as reflexões.

O espaço do aprender no contexto da educação infantil requer a partilha de concepções de criança e de educação infantil que valorizem a expressão e a socialização desde os cursos de formação inicial até a formação continuada, retomadas pela equipe da escola, com apoio da família e da comunidade, dentro de uma política pública que sustente

essa perspectiva. Tais orientações moldam o projeto pedagógico, gerando espaços para a estruturação de ambientes educacionais, no qual o ambiente físico educacional pode ter lugar concomitante a outros, necessários para a educação da criança pequena.

10 – REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é esse?** Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ARANHA, M.S.F. Inclusão social da criança especial In: **A criança especial: temas médicos, educativos e sociais** Souza, A. M. C.(organização) São Paulo: Roca 2003
- BALEOTTI, L.R. **Experiência escolar do aluno com deficiência física no ensino comum: o ponto de vista do aluno.** 2001. 79p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.
- BEE, H. – **A pessoa em desenvolvimento.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- BERNAL, C. M. F. **Posso entrar? Um estudo sobre a inclusão de alunos com deficiências físicas em instituições de ensino regular na cidade de Sorocaba.** Dissertação de mestrado. Universidade de Sorocaba: Sorocaba, 2000.
- BIARNÈS, Jean. **Universalité, diversité, sujet dans l' espace pédagogique.** Paris: L'Harmattan, 1999.
- BONAMIGO, E. M. de R. e KUDE, V. M. M. . **Brincar.** Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.
- BUENO, J.G.S. Educação especial brasileira – integração /segregação do aluno deficiente. São Paulo: EDUC, 1993.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Diretrizes e Normas para Pesquisa envolvendo seres humanos.** CNS/CONEP, 1996.
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares /** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC/ SEF/SEESP, 1998. 62p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Linhas de Ação 2: formação inicial e continuada. Projeto 2 : qualificação do profissional leigo.** Brasília/ MEC/SEF/COEDI, s/d.

BRASIL, MEC – **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil.** MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1994c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília. MEC/ Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil .** — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** CORDE:. Brasília, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Redatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa, Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96),** Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006

BREDARIOL, A. C. P. & EMMEL, M.L.G. **A influência da terapia ocupacional em ambientes educacionais inclusivos.** In: Anais do IX Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional. Centro de Convenções Recife: Pernambuco. CD-ROM , 2005.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. *Coleção Questões de Nossa Época*, v. 43. São Paulo: Cortez, 1995.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2 – 3 anos pela área de atividades livres em creches**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1990.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B. Organização do Espaço em instituições pré-escolares. In Oliveira, Z. M. R. e org **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Spatial characteristics of the setting and day care children's use of space and social state**. Abstracts of Symposia and Special Events of the Tenth Biennial Meeting International Society for study of behavioural development, 1989.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Importance of spatial arrangements for young children in day care centers. **Children's Environments** 10: 19-30, 1993.

CARMO, A. A. Inclusão Escolar: Roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, n. 23, p. 43 - 47, 2001.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1996.

CHARLES, C. M. **Building classroom discipline** (4a. Ed) Nova York: Lngman .1992

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo. Cortez. 1995

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

CORBETT, J. & NORWICH, B. Special needs and Client rights: the changing social and political context of special education research. **British Educacional Research Journal**, Inglaterra, v.23 (3), 379-389, 1997.

CORREIA, L. de M. Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto, 2001.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: Um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

DOYLE, W. Classroom Organization and Management. In Witrock, M. (ed.). **Handbook of Research of Teaching**. New York: Mc Millan. (1986).

ELALI, G. A. **Espaços para educação infantil: um quebra-cabeça?** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo. (2002).

FARIA, A. L.G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa. Em Rosemberg & M.M. Campos (org) **Creches e pré escolas no hemisfério norte** (pp 211-232) São Paulo: Cortez – fundação Carlos Chagas, 1994.

FARIA, A.L.G. **Educação pré-escolar e cultura: uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB:**

rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62).

FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**, v.19 (46), 1998.

FORNEIRO, I. L. A organização dos espaços na educação infantil. Em M.A. Zabalza, **Qualidade em educação infantil** (pp229-280) Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRYBERGER, A. **O espaço do brincar..** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo: USP, 2000

FURTADO, R. A. **Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2001.

GABARINO, J. The human ecology of early risk. In: Meisels, S.J. & Shonkoff, J.P. **Handbook of Early Childhood.** Melbourne, Australia: Cambridge Univ. Press; 1990. p. 78-96.

GARGIULO, R. M. **Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Excepcionality.** USA: Tompson Learning, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª edição – São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

GILMARTÍN, M. A. Ambientes escolares. In J. I. Aragonés & M. Américo (Orgs.), **Psicología Ambiental** (pp. 221-258). Madri: Pirâmide, 1996.

GIROTTI, M.G.P. **A importância do brinquedo no desenvolvimento infantil** Pós-Graduação em Psicopedagogia do Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Monografia. IBPEX: Lages, 2001.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade** (M. C. S. Minayo, org.), pp. 67-80, Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

- GURALNICK, M.J. **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 1997
- HAGUETTE, T. M. F.. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo. Cortez. 1987
- HARMS, T.; CLIFFORD, R.M.; CRYER, D. **Early childhood environment rating scale**. Revised edition. Teacher College Press – Columbia University, 1998.
- HEYINK, J. W. & TYMSTRA, T. J. (1993). The function of qualitative research. **Social Indicators Research** 29: 291-305.
- KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl., p 7-14, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Toys and pedagogical materials at schools for children. **Educ. Pesqui.**, July/Dec., vol.27, no.2, p.229-245 , 2001.
- KLEIN, N.K.; CAMPBELL,P. Preparing personnel to serve at-risk and disable infants, toddlers and preeschoolers. In Meisels, S.J. & Shonkoff, J.P. **Handbook of Early Childhood Intervention**, 1998.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 1ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.
- LUDKE M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986
- MACHADO, M. M.. **O Brinquedo – Sucata e a Criança**. 3 ° Edição. São Paulo: Editora Loyola, 1999, 111p.
- MEDLAND, M. & VITALE, M. **Management of classrooms**. Nova York: Holt 1984.
- MENDES, E. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e educação especial: Inclusão ou Exclusão da diversidade? In: **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

MICHELS, M.H.; Garcia, R.M.C. A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. **Revista Ponto de Vista**. Universidade de Santa Catarina, v.1 (1):30-35, 1999.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOYLES, J. R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NÓVOA, A. (coord) As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1992.

NUNES SOBRINHO, F.P. **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

OLDS, A. R. Designing settings for infants and toddlers. In: Weinstein, C. S & David, T. D. (eds). Spaces for Children – **The built environment and child development**. New York, Plenum, pp 117-138, 1987.

OLIVEIRA, Z. M. R. E ORG **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.) **Educação pré-escolar: A construção social da moralidade**. Lisboa: Texto Editora. (1996).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), **A supervisão na formação dos professores, I: Da sala à escola** (pp. 144-165). Porto: Porto Editora. (2002).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Coords.), **Associação Criança: Um contexto de formação em contexto** (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho. (2001).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação. **Infância e Educação: Investigação e Práticas**, 2, 109-124. (2000).

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão...**Ponto de vista**: Universidade Santa Catarina, 1 (1), 4 – 13, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. R.J.: Zahar 3ª ed. Pp.115-274, 1978.

PRIETO, R. G. **Política Educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais no período de 1986 a 1996**.

Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

RAMEY, C.T., & RAMEY, S.L. Early intervention and early experience. **American Psychologist**, 53 (2), 109-120, 1998.

REALI, A. M. de M. **Proposta de uma metodologia de avaliação ambiental para salas de aula**. Dissertação de Mestrado São Carlos: UFSCar, 1984.

ROCHA, C.M. **Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2000.

ROGERS, J. The inclusion revolution. **Research Bulletin**, 11. Bloomington, in: Centre for Evaluation, Development and Research, 1993.

ROSSETTI – FERREIRA, M. C. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, vol67, 59-63, 1988.

RUBIANO, M. R. B. **Suportes ambientais e organização social de crianças em creche**. Universidade de São Paulo: Tese de Doutorado, 1991.

SALAMANCA. Declaração e Enquadramento da Ação. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Espanha 07 a 10 de junho de

1994. [on-line]. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/files_pdf/framew_p.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2001.

SAMEROFF, A. J. ; CHANDLER, M.J. Reproductive risk and continuum of caretaking casualty. In Horowitz F. D. , Scarr-Salapatek M.H., Siegel G., eds **Review of child development research**. Chicago: University of Chicago Press, 1975. p187-244. .

SANTOS, M. P. dos. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. **Integração**, v. 10, n. 22 p.37-4, 2000.

SASSAKI, R. K **Conceitos e definições encontrados na “Declaração de Salamanca” e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais** – 2a edição Brasília, 1994.

SASSAKI, R. K Educação Inclusiva. **Boletim Informativo Ser Down**, ano 1, n. 2, 2000.

SASSAKI, R. K **Integração x Inclusão**. Disponível em: <http://www.sentidos.com.br>. Acesso em: 01 nov. 2001.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SATO, C.; CARDOSO A. M.; TOLOCKA, R. E. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares: Receio ou Coragem? **In Pedagogia do movimento**. Coletânea de Textos. Venâncio, S.; Augusto, D.I.L.S. Campinas: Unicamp-FEF/DEM, 2002. ISBN 85.901705/3

SOUZA LIMA, M A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa**. SP: n.31, 1989.

SOUZA LIMA, M **A importância da qualidade do espaço na educação da criança**. 1989.

SOUZA LIMA, M **Criança**, Brasília: n.27, p. 9-12,1994.

SOUZA LIMA, M. **A cidade e a criança**. SP: Nobel, 1989.

SOUZA, G. Currículo para os pequenos: um espaço em discussão.. **Educar**, Curitiba Editora da UFPR, n. 17, p. 79-99. 2001.

SPODEK, B. ; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores** Porto Alegre: Artmed, 1999.

THORBURN, J.M. Practical aspects of programme development: prevention and early intervention at the community level. In: Thornburn, J. M., Marfo, J editors. **Practical approaches to childhood disability in developing countries: insights from experiences and research**. St John's: Project Seredec Memorial University of Newfoundland; 1990. pp 31-54.

UNESCO **Understanding and responding to children's needs in inclusive classroom – A guide for teachers**. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization: (2001).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. (1996).

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa, Lisboa; Edies Setenta, 1981.

WEINSTEIN, C. S. & MIGNANO, A.J. Jr. Designing the physical environment. Em C.S.

WEINSTEIN & A.J.Jr. MIGNANO, (Eds), **Elementary classroom management; Lessons from research and practice** (pp27-48), 1993.

11 – Anexos

ANEXO 1 – ESCLARECIMENTO INICIAL

TEMAS TRABALHADOS

- 1- Apresentação
- 2- **Identificação dos participantes**
- 3- Definição de Ambiente Físico Educacional
- 4- Importância e relevância do espaço físico e suas implicações no planejamento de ensino
- 5- Conceituando alguns aspectos relevantes que compõem o Ambiente Físico Educacional: Espaços personalizados/ objetos personalizados/ pistas/ tipos de brinquedos ou atividades lúdicas – sensoriais, motores, áreas definidas – centros de atividades, acessibilidade ou acesso independente, movimentos corporais globais, estimulação sensorial, variação de tamanhos dos espaços, alturas, variação de luz, mobiliário adequado
- 6- Diagnóstico da sala de aula ; os alunos serão convidados a analisarem aspectos de sua sala de aula
- 7- A relação do Desenvolvimento infantil a influência do ambiente
- 8- Aspectos relevantes dos Ambientes educacionais
- 9- A influência do arranjo espacial no processo de aprendizagem
- 10- Habilidades desenvolvidas a partir do arranjo espacial
- 11- Conceito - Necessidade Educacionais Especiais
- 12- Apresentação do instrumento de medida da qualidade de ambientes de educação infantil
- 13- Manuseio – simulação do uso do Roteiro de avaliação do ambiente educacional
- 14- Fórum de discussão
- 15- O ambiente ideal e a escola inclusiva: Uma alternativa na implantação de formas facilitadoras da aprendizagem
- 16- Avaliação final

ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

CARO(A) COLEGA,

SABE-SE QUE GARANTIR ENSINO DE QUALIDADE É UMA TAREFA DIFÍCIL E NECESSITA DE MUITO ESFORÇO, EMPENHO E PESQUISA POR PARTE DOS PROFISSIONAIS, PARA QUE POSSAMOS REPENSAR NOSSAS PRÁTICAS, DESCOBRIR NOVOS CAMINHOS E ASSIM CONTRIBUIR PARA UM ENSINO MAIS JUSTO QUE RECEBA QUALQUER ALUNO INDEPENDENTE DE SUAS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS.

DESSA FORMA AO LONGO DESSA CAPACITAÇÃO, ESTAREMOS COLHENDO DADOS A RESPEITO DAS DIFERENTES PRÁTICAS APRESENTADAS, QUE SERVIRÃO DE BASE PARA ANALISARMOS E PROPORMOS NOVOS CURSOS E NOVAS AÇÕES QUE VENHAM A COLABORAR COM A PRÁTICA PROFISSIONAL DE VOCÊS.

CASO QUEIRAM, VOCÊS PODERÃO SE IDENTIFICAR APENAS COM AS INICIAIS DO NOME, POIS ESSES DADOS SERÃO MANTIDOS EM SIGILO, SENDO UTILIZADOS APENAS PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA.

DESDE JÁ AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO.

EU, _____,
RG Nº _____ **estou ciente do trabalho a ser realizado a respeito de**
SUPORTE AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA e aceito
contribuir para o estudo relativo ao tema, sabendo que minha identidade será mantida
em sigilo, e os dados serão utilizados apenas para fins de estudos ligados à educação e
saúde escolar.

Educador Participante

Pesquisador Responsável

Anexo 3 - Aceite do Comitê de Ética



Comitê de Ética em Pesquisa

CEP-145/05

Uberaba, 15 de dezembro de 2005

Ilma. Profa.

Ana Cláudia Pinto Bredariol

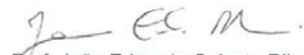
Assunto: Encaminha parecer do CEP-UNIUBE sobre o protocolo de pesquisa "*Suporte Ambiental: uma estratégia para educação inclusiva*" – CAAE nº 0045.0.227.000-05

Prezada Professora

Em resposta a sua solicitação, informo que o protocolo acima referido foi submetido à avaliação do CEP-UNIUBE na reunião de 15/12/05, tendo sido **aprovado** por unanimidade.

Aproveito a oportunidade para lembrá-lo sobre o disposto no item VII.13, letra d da Resolução 196/96, relativo a necessidade de enviar a este Comitê, um relatório anual para o acompanhamento do desenvolvimento do projeto.

Atenciosamente,


Prof. João Eduardo Caixeta Ribeiro
Coordenador do CEP-UNIUBE

ANEXO 4: QUESTIONÁRIO SEMI - ESTRUTURADO

1ª ETAPA: ANÁLISE DO PERFIL PROFISSIONAL

☞POR FAVOR PREENCHA OS DADOS ABAIXO RELATIVOS A SUA IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

1- DATA DE NASCIMENTO:

2- QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA:

3- ANO DE FORMADO (A):

4- ESCOLA OU INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA:

MUNICÍPIO:

5- SÉRIE OU PERÍODO EM QUE ATUA NA SUA ESCOLA:

6- FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS DA SALA (COLOCAR IDADE MÍNIMA E A MÁXIMA DE SEUS ALUNOS):

7- TEMPO EM QUE ESTÁ NESSA ESCOLA OU INSTITUIÇÃO:

8- TEMPO QUE ATUA COM ESSA FAIXA ETÁRIA:

9- CONTATO(FONE, END. OU EMAIL)

2ª ETAPA: ANÁLISE INICIAL DO AMBIENTE FÍSICO EDUCACIONAL DA SALA DE AULA

☞POR FAVOR PREENCHA OS DADOS ABAIXO RELATIVOS AO AMBIENTE DE SUA SALA DE AULA

1- NA SUA OPINIÃO A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO DA SALA DE AULA PODE INFLUENCIAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM?

a. SIM

b. NÃO

c. PARCIALMENTE

d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA

2- EM QUAIS ASPECTOS?

a. SOCIALIZAÇÃO

b. SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

c. AQUISIÇÃO DE CONCEITOS

d. INDEPENDÊNCIA NAS ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

e. INICIATIVA

f. CRIATIVIDADE

g. OUTROS ASPECTOS QUE NÃO FORAM CITADOS: _____

3- O ARRANJO DO AMBIENTE FÍSICO DEVE FAZER PARTE DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

a. SIM

b. NÃO

c. PARCIALMENTE

d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA

4- O ARRANJO DO AMBIENTE FÍSICO FAZ PARTE DE SEU PLANEJAMENTO DE ENSINO?

a. SIM

b. NÃO

c. PARCIALMENTE

d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA

5- CASO TENHA RESPONDIDO SIM OU PARCIALMENTE NAS QUESTÕES 3 E 4 TENDE APONTAR ALGUMAS MEDIDAS QUE VOCÊ TENHA UTILIZADO OU UTILIZA EM RELAÇÃO A ESSE ASPECTO:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

6- NA SUA SALA EXISTE ALGUM ESPAÇO PERSONALIZADO PARA A CRIANÇA

a. SIM

b. NÃO

- c. PARCIALMENTE
- d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA

INDIQUE QUAIS: _____

7- NA SUA SALA EXISTE ALGUM OBJETO PERSONALIZADO PARA A CRIANÇA

- a. SIM
- b. NÃO
- c. PARCIALMENTE
- d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA

INDIQUE QUAIS: _____

8- A CRIANÇA TEM ACESSO INDEPENDENTE PARA QUAIS SITUAÇÕES LISTADAS ABAIXO:

- a. BEBER AGUA
- S N P NA
- b. PEGAR TOALHAS /ROUPAS /MOCHILA
- S N P NA
- c. PEGAR BRINQUEDOS / LIVROS /MATERIAIS DIDÁTICOS
- S N P NA

9- A SALA AULA APRESENTA PISTAS OU INDICADORES COMO BARREIRAS, PRATELEIRAS, CAMINHOS, OBJETOS SIGNIFICATIVOS OU FIGURAS QUE COLABOREM OU MOTIVEM A EXECUÇÃO DE UMA ATIVIDADE, FAZENDO ASSIM COM QUE A CRIANÇA TENHA MOMENTOS DE PLANEJAMENTO INDEPENDENTE.

- a. SIM

- b. NÃO
- c. PARCIALMENTE
- d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA
- e. OUTROS

10- A SALA DE AULA OFERECE OPORTUNIDADES PARA MOVIMENTOS CORPORAIS GLOBAIS (DESLOCAMENTOS COMO ENGATINHAR, SALTAR, SUBIR EM SUPERFÍCIES MAIS ALTAS, ENTRAR EM OBJETOS, PENDURAR-SE, BALANÇAR, ETC)

- a. SIM
- b. NÃO
- c. PARCIALMENTE
- d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA

INDIQUE QUAIS: _____

11- A SALA DE AULA OFERECE RECURSOS DE PROMOÇÃO A ESTIMULAÇÃO DOS SENTIDOS (CORES, FORMAS, FIGURAS, MÚSICAS, INSTRUMENTOS, MÓBILES, AROMAS, TEXTURAS, TEMPERATURAS, ETC)

- a. SIM
- b. NÃO
- c. PARCIALMENTE
- d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA

INDIQUE QUAIS: _____

12- A SALA DE AULA OFERECE RECURSOS QUE PROMOVAM A VARIAÇÃO DE ESPAÇOS (CHÃO, CARTEIRAS, TUNEL, ESTANTE, COLCHONETE, ALMOFADAS, ETC)

- a. SIM
- b. NÃO
- c. PARCIALMENTE
- d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA

INDIQUE QUAIS: _____

13- A SALA DE AULA OFERECE RECURSOS QUE PROMOVAM A VARIAÇÃO DE ILUMINAÇÃO (CORTINAS, CANTINHOS, ETC)

- a. SIM
- b. NÃO
- c. PARCIALMENTE
- d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA

INDIQUE QUAIS: _____

14- A SALA DE AULA OFERECE MOBILIÁRIO E MATERIAIS ADEQUADOS

a. MESAS PARA PELO MENOS DUAS CRIANÇAS EM ATIVIDADES

S N P NA

b. COLCHONETES OU ALMOFADÕES

S N P NA

c. CARTEIRAS INDIVIDUAIS

S N P NA

PLATAFORMAS, PALCO, OU ESPAÇOS DEFINIDOS PARA ATIVIDADES DE EXPRESSÃO

S N P NA

d. BRINQUEDOS ADEQUADOS PARA A FAIXA ETÁRIA EM ESTADO PERFEITO DE CONSERVAÇÃO

S N P NA

e. ESPAÇO LIVRE NA SALA PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES ESPONTÂNEAS

S N P NA

f. MATERIAIS PEDAGÓGICOS ADEQUADOS

S N P NA

g. OUTROS

**15- QUANDO INICIA O PEIRODO LETIVO E VOCÊ REALIZA SEU PLANEJAMENTO DE ENSINO
QUAIS PREOCUPAÇÕES VOCÊ TEM COM O AMBIENTE FÍSICO DE SUA SALA DE AULA?**

-
-
-
-
-
-

**16- NA SUA OPINIÃO O AMBIENTE FÍSICO DE SUA SALA DE AULA ESTÁ ADEQUADO PARA
TODAS AS CRIANÇAS DO GRUPO?**

a. SIM

b. NÃO

c. PARCIALMENTE

d. NÃO SE APLICA A MINHA SALA

3ª ETAPA CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS DE SUA SALA**17- NÚMERO DE CRIANÇAS DE SUA SALA:****18- FAIXA ETÁRIA OU MÉDIA DE IDADE:****19- EXISTE A PRESENÇA DE CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?:**a. SIM b. NÃO **20- QUANTAS CRIANÇAS APRESENTAM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:****21- QUAIS TIPOS DE NECESSIDADES ESPECIAIS APRESENTAM ESSAS CRIANÇAS:****22- QUAL SUA MAIOR DIFICULDADE EM LIDAR COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?**

GUIA DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA PADRONIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS

Instruções prévias para o preenchimento do questionário:

- Esclarecimento inicial da relevância do tema na política atual de educação
- Esclarecimento dos possíveis estudos que poderão ser desenvolvidos a partir dos dados fornecidos
- Sigilo dos dados
- No caso de um educador trabalhar em mais de uma escola referenciar apenas uma.
- Fornecer esclarecimento a respeito dos itens presentes no questionário orientado.

Instruções prévias para aplicação do Roteiro para Observação e Avaliação direta do Ambiente Físico Educacional

- **Solicitar ao educador que se remeta a sua sala de aula e realize um DIAGNÓSTICO de como se encontra organizado o Ambiente Físico Educacional baseado nas discussões da etapa de esclarecimento inicial e nos dados contidos no Roteiro para avaliação de sua sala**
- **Fornecer todas as informações e esclarecimentos necessárias a respeito do roteiro, como também da forma de sua aplicação.**

ANEXO 5- ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DIRETA DO AMBIENTE FÍSICO EDUCACIONAL (BASEADO ECERS)

REGISTRO DE ESCORE (aplicado pela educadora em seu próprio ambiente de sala de aula)

Espaço Interno

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Espaço insuficiente para crianças, adultos e mobiliários.		3.1 Espaço interno suficiente para crianças, adultos e mobiliários.		5.1 Amplo espaço interno permitindo que crianças e adultos se movimentem livremente (Ex. Mobiliário bem posicionado não limitando o movimento das crianças; um espaço suficiente para equipamentos necessários para crianças com necessidades especiais).		7.1 Luz natural pode ser controlada (Ex. cortinas ou persianas ajustáveis).
1.2 No espaço falta iluminação adequada, ventilação, controle da temperatura e materiais que isolam o som.		3.2 Iluminação, ventilação, controle da temperatura adequado e materiais que absorvem /isolam os sons.		5.2 Boa ventilação, alguma iluminação natural entrando pela janela.		7.2 Ventilação pode ser controlada (Ex. as janelas podem abrir, ventiladores são usados pelos educadores).
1.3 Espaço pobre em reparos (Ex. Pintura das paredes e do teto descascando, assoalhos danificados).		3.3 Espaço em bom estado de conservação.		5.3 O espaço acessível para crianças e adultos com necessidades especiais.		
1.4 Espaço mal mantido (Ex. Assoalhos pegajosos ou sujos; latas de lixo transbordando).		3.4 Espaço razoavelmente limpo e bem mantido.				
		3.5 Espaço acessível para todas as crianças e adultos que usam frequentemente a sala de aula (Ex. rampas e corrimão para pessoas com necessidades especiais, acesso para cadeiras de rodas e pedestres).				

Mobília para cuidados rotineiros, brincadeiras e aprendizagem

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1 Móveis básicos insuficientes para rotina de cuidados, brincar e aprendizagem (Ex. Número insuficiente de cadeiras, para que todas as crianças usem ao mesmo tempo; poucas prateleiras para brinquedos).</p> <p>1.2 Os móveis geralmente, encontram-se em mau estado, podendo machucar as crianças (Ex. lascas ou pregos expostos, cadeiras cambaleando).</p>		<p>3.1 Móveis suficientes para cuidados de rotina, brincar e aprendizagem.</p> <p>3.2 A maioria dos móveis é resistente e está em boas condições.</p> <p>3.3 Crianças com necessidades especiais têm móveis adaptados para suas necessidades (Ex. cadeiras adaptadas ou almofadas apropriadas para crianças com necessidades físicas especiais).</p>		<p>5.1 A maioria dos móveis é do tamanho das crianças.</p> <p>5.2 Todos os móveis são resistentes e estão em boas condições.</p> <p>5.3 Os móveis adaptados permitem a inclusão das crianças com necessidades especiais no grupo de colegas (Ex. a criança usando uma cadeira especial pode sentar-se à mesa com os outros).</p>		<p>7.1 Os móveis para os cuidados de rotina são convenientes para usar (Ex. berço /mantas estão guardados mas tem acesso fácil).</p> <p>7.2 Bancada de carpintaria, mesa de areia/ água ou cavalete de pintura são usados.</p>

Mobília para relaxamento e conforto

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1 Nenhuma mobília confortável, acessível para crianças (Ex. poltronas macias, almofadas, tapetes, sofás tipo Puff).</p> <p>1.2 Nenhum brinquedo macio está acessível para as crianças (Ex. animais de pelúcia, bonecas de pano).</p>		<p>3.1 Alguns móveis macios e confortáveis estão acessíveis para as crianças (Ex. espaço para brincar acarpetado ou com tapete).</p> <p>3.2 Alguns brinquedos macios estão acessíveis para as crianças.</p>		<p>5.1 A área confortável é acessível para as crianças durante a maior parte do dia.</p> <p>5.2 Área aconchegante não é usada para atividade física.</p> <p>5.3 A maioria do mobiliário macio está limpo e se encontra em bom estado.</p>		<p>7.1 Mobiliários macios além da área confortável são acessíveis às crianças (Ex. almofadas na área de jogos dramáticos, várias áreas com tapetes ou paredes acarpetadas).</p> <p>7.2 Muitos brinquedos macios e laváveis estão acessíveis para as crianças.</p>

Organização da sala para brincadeira

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Nenhum centro de interesse definido.		3.1 Há pelo menos dois centros de interesse definidos.		5.1 Há pelo menos três centros de interesse definidos e convenientemente equipados (Ex. pia próxima a área de artes; prateleiras adequadas para os blocos e outros objetos de manipulação).		7.1 Há pelo menos cinco centros de interesse diferentes provendo uma variedade de experiências e aprendizagem.
1.2 A supervisão visual da área de brincar é difícil.		3.2 A supervisão visual da área de brincar não é difícil.		5.2 Centros de atividades calmas/ silenciosas e de atividades ativas/ agitadas são colocados de modo que um não interfira no outro (Ex. área de leitura é separada da área dos blocos ou da casinha).		7.2 As áreas são organizadas para o uso independente das crianças (Ex. prateleiras abertas, organizadas e etiquetadas; caixas com brinquedos etiquetados; espaço para brincar perto de onde se encontram os brinquedos).
		3.3 Suficiente espaço para muitas atividades acontecerem ao mesmo tempo (Ex. espaço no chão para blocos, mesa com espaço para manipular materiais, cavaletes para artes).		5.3 O espaço é arranjado para que a maioria das atividades não sejam interrompidas (Ex. prateleiras colocadas de modo que as crianças andem ao redor e não atravessem as atividades; a colocação da mobília desencoraja brincadeiras estabanas ou correrias).		7.3 Materiais adicionais disponíveis para acrescentar ou fazer outras áreas.
		3.4 A maioria dos espaços para brincadeiras é acessível para crianças portadoras de necessidades especiais matriculadas no grupo.				

Espaço para privacidade

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 As crianças não têm permissão para brincarem sozinhas ou com um amigo, protegidas da intromissão de outras crianças.		3.1 As crianças têm permissão para criarem o seu próprio espaço de privacidade (Ex. atrás de um móvel ou em salas separadas, equipamento para brincar ao ar livre em um canto quieto da sala). 3.2 O espaço para privacidade pode ser facilmente supervisionado pelos educadores.		5.1 Há espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem, protegidas da intromissão de outras crianças (Ex. regras para não-interrupção; pequeno espaço protegido por prateleiras). 5.2 O espaço para privacidade é acessível para ser usado durante a maior parte do dia.		7.1 Mais de um espaço para privacidade está disponível. 7.2 Os educadores (equipe) ajustam as atividades para uma ou duas crianças usarem o espaço de privacidade longe das atividades do grande grupo (Ex. dois quadros sob uma mesa pequena em um canto silencioso; computador para uma ou duas crianças usarem).

Criança

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.3 Nenhum material á mostra para as crianças. 1.4 Materiais inapropriados para a faixa etária predominante do grupo. (Ex. materiais que estão na pré-escola, que são para crianças mais velhas ou adultos; fotos mostrando violência).		3.1 Materiais apropriados para a faixa etária predominante no grupo (Ex. Fotos de crianças; músicas infantis; iniciação da leitura e matemática para crianças mais velhas do grupo; materiais que contemplem as estações do ano e festividades). 3.2 Alguns trabalhos das crianças estão expostos.		5.1 Muitas das exposições estão relacionadas com as atividades atuais e com crianças do grupo (Ex. trabalhos de arte ou fotografias sobre atividades recentes). 5.2 A maioria dos trabalhos que estão expostos, foi feita pelas crianças. 5.3 Muitos itens expostos estão no nível dos olhos das crianças.		7.1 Há predominância de trabalhos individuais das crianças. 7.2 Os trabalhos tridimensionais feitos pelas crianças (Ex. massinha, barro, carpintaria) estão também expostos, assim como, os outros trabalhos (Ex. papel, tecido).

Lugar para brincadeiras de coordenação motora grossa

Inadequado	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1</p> <p>1.1 Nenhum espaço externo ou interno é usado para atividades físicas que envolvam coordenação motora grossa.</p> <p>1.2 O espaço para atividades de coordenação motora grossa ou global é muito perigoso (Ex. o acesso requer longa caminhada em rua movimentada; o mesmo espaço é usado para brincar e para estacionar carros; a área para as crianças não é cercada).</p>		<p>3.1 Alguns espaços externos e internos são usados para atividades físicas que envolvem coordenação motora grossa.</p> <p>3.2 O espaço para coordenação motora grossa geralmente é seguro. (Ex. chão protegido debaixo de equipamentos para atividades de controle motor grosso, a área externa é cercada).</p>		<p>5.1 O espaço externo é adequado e há alguns espaços internos.</p> <p>5.2 O espaço é de fácil acesso para crianças em grupo (Ex. no mesmo andar e perto das salas de aula; não há nenhuma barreira para crianças com necessidades especiais).</p> <p>5.3 O espaço é organizado com diferentes tipos de atividades, sem uma interferir na outra (Ex. velocípedes separados de equipamentos de escalar e de bolas).</p>		<p>7.1 O espaço externo para atividades de coordenação motora grossa, tem muita variedade de superfícies permitindo diferentes tipos de brincadeiras (Ex. chão de areia, chão com grama, superfície emborrachada ou revestida com madeira).</p> <p>7.2 A área ao ar livre tem alguma proteção dos elementos (Ex. sombra no verão, sol no inverno, proteção contra o vento e bom escoamento de água).</p> <p>7.3 O espaço tem características convenientes (Ex. banheiros e acesso à água filtrada próximos, local acessível para guardar o equipamento; a sala tem acesso direto ao ar livre).</p>

Equipamento para brincadeiras de coordenação motora grossa

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1 Poucos equipamentos para coordenação motora grossa são usados para brincar.</p> <p>1.2 Os equipamentos geralmente estão em péssimas condições.</p> <p>1.3 A maioria dos equipamentos não é apropriada para a idade e habilidade das crianças (Ex. escorregador muito alto para a idade das crianças. Equipamentos para adultos).</p>		<p>3.1 Alguns equipamentos de coordenação motora grossa estão acessíveis para todas as crianças pelo menos uma hora por dia.</p> <p>3.2 O equipamento geralmente está em boas condições.</p> <p>3.3 A maioria dos equipamentos é apropriada para idade e habilidade das crianças.</p>		<p>5.1 Há equipamentos suficientes para de coordenação motora grossa, desta maneira as crianças tem acesso sem ter que esperar por um longo tempo.</p> <p>5.2 Os equipamentos estimulam várias habilidades (Ex. balançar, escalar, jogos com bola, e brinquedos de roda, de pedal e volante).</p> <p>5.3 Adaptações são feitas ou equipamentos especiais são disponibilizados para crianças com necessidades especiais.</p>		<p>7.1 Tanto equipamentos fixos quanto móveis são usados para brincadeiras de coordenação motora grossa.</p> <p>7.2 Os equipamentos estimulam atividades em diferentes níveis (Ex. triciclos com e sem pedal, patinetes; diferentes tamanhos de bolas; rampa e escada dão acesso à estrutura para escalada).</p>

Práticas para segurança

Inadequado	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1</p> <p>1.1 Vários perigos dentro do ambiente fechado que poderiam resultar em sérios ferimentos.</p> <p>1.2 Vários perigos em lugares abertos que poderiam resultar em sérios ferimentos.</p> <p>1.3 Supervisão inadequada para proteger as crianças, dentro e fora da sala (Ex. Poucos educadores; educadores ocupados com outras tarefas; nenhuma supervisão próxima às áreas que representam perigo em potencial; nenhum procedimento de verificação dos equipamentos antes e depois de serem usados).</p>		<p>3.1 Nenhum risco muito grave em lugar fechado ou ao ar livre.</p> <p>3.2 Supervisão adequada para proteger às crianças dentro e fora da sala.</p> <p>3.3 Materiais essenciais disponíveis para lidar com emergências (Ex. Telefone, número da emergência, educadores substitutos, equipamento de primeiros socorros, transporte, procedimentos de emergência por escrito).</p>		<p>5.1 Educadores antecipam e tomam atitudes para prevenir problemas com a segurança (Ex. Remove brinquedos debaixo de equipamentos para escalar; fecha áreas perigosas para manter as crianças fora dela; limpar o que derramou para prevenir quedas).</p> <p>5.2 Educadores explicam as razões das regras de segurança para as crianças.</p>		<p>7.1 Áreas para brincadeiras são organizadas para evitar problemas de segurança (Ex. Crianças mais novas brincam separadas ou em outro momento; equipamento para brincadeira ao ar livre de tamanho e nível de desafio adequado).</p> <p>7.2 As crianças geralmente obedecem às regras de segurança (Ex. não é permitido muitas crianças no escorregador ao mesmo tempo, não subir na estante de livros).</p>

Encorajando às crianças

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1 Nenhuma atividade que encoraje as crianças a se comunicarem é usada pelos educadores (Ex. Não há conversa sobre os desenhos e histórias; não compartilham idéias quando estão em círculo, não fazem jogos de dedo ou cantam canções).</p> <p>1.2 Poucos materiais que encorajam às crianças a se comunicarem estão acessíveis.</p>		<p>3.1 Algumas atividades usadas pelos educadores encorajam o diálogo, comunicação / conversa.</p> <p>3.2 Alguns materiais que encorajam as crianças a se comunicarem estão acessíveis.</p> <p>3.3 Atividades que encorajam a comunicação geralmente são apropriadas para as crianças no grupo.</p>		<p>5.1 Atividades que incluem conversas /diálogos /interação verbal acontecem durante a brincadeira livre e no tempo em que estão em grupo. (Ex. Criança conta história sobre pintura; grupo pequeno discute a viagem para uma loja).</p> <p>5.2 Materiais que encorajam que as crianças se comuniquem umas com as outras estão acessíveis em várias áreas /cantos de interesse (Ex. Figuras pequenas e animais na área dos blocos; fantoches e quadros de flanela na área dos livros; brinquedos que encorajam teatro ao ar livre ou na sala).</p>		<p>7.1 Educadores adequam sua interação verbal de acordo com as idades e habilidades das crianças durante as atividades (Ex. Dar tempo para as crianças falarem e se expressarem; ajuda a criança com habilidades verbais limitadas se comunicar).</p> <p>7.2 Os educadores aproveitam oportunidades para fazer uma ligação entre a linguagem verbal e a escrita (Ex. Escreve embaixo o que as crianças ditaram e lê para elas; ajuda escrever um bilhete para os pais).</p>

Faz –de- conta /teatro

Inadequado	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1 1.1 Nenhum material ou equipamento disponível para fantasiar ou brincar de teatro e faz-de-conta.		3.1 Alguns materiais e mobílias para dramatização estão disponíveis para que as crianças possam atuar fazendo os papéis como, por exemplo, membros da família (Ex. fantasias, utensílios domésticos, bonecas).		5.1 Muitos materiais para o faz- de-conta /teatro incluindo fantasias estão acessíveis.		7.1 Há rotatividade de materiais dentro da variedade de temas oferecidos (Ex. caixas de ferramentas, fantasias, temas de lazer).
		3.2 Os materiais estão acessíveis pelo menos 1 hora por dia.		5.2 Os materiais estão acessíveis a maior parte do dia.		7.2 Os acessórios e adereços representam a diversidade (Ex. culturas, equipamentos utilizados por pessoas com necessidades especiais).
		3.3 Há compartimentos separados para guardar os materiais /brinquedos utilizados no faz-de-conta.		5.3 Adereços e acessórios para, pelo menos dois temas diferentes estão acessíveis (Ex. utensílios domésticos e de trabalho – escritório, por exemplo).		7.3 Acessórios /adereços para atividades do faz-de-conta /teatro estão disponíveis fora da sala de aula.
				5.4 A área para o faz-de- conta /teatro é claramente definida, com espaço para brincar e guardar os acessórios, materiais e adereços.		7.4 Fotos, histórias, e viagens são usadas para enriquecer o faz-de-conta/teatro.

Supervisão das atividades de coordenação motora grossa ou global

Inadequado	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1		3.1 A supervisão é adequada para proteger a segurança e a saúde das crianças (Ex. um número suficiente de educadores presentes para supervisionar as crianças; educadores bem posicionados para ver todas as áreas onde as crianças estão; educador circula pelas áreas quando necessário; intervindo quando problemas ocorrem).		5.1 Os educadores atuam para prevenir situações perigosas antes delas acontecerem (Ex. tirar os brinquedos quebrados ou outros perigos antes que a criança use-os ou fique exposta; impedir brincadeiras que envolvam algum tipo de ação mais perigosa /violenta antes que as crianças se machuquem).		7.1 Os educadores conversam com as crianças sobre idéias relacionadas as suas brincadeiras (Ex. trazendo conceitos tais como perto-longe, rápido-devagar para crianças pequenas; pedir às crianças que falem sobre a construção de projeto)
1.1 Supervisão inadequada em atividades de coordenação motora grossa para proteger a saúde e segurança das crianças (Ex. crianças são deixadas sem atenção mesmo por um curto período de tempo; não há um número suficiente de adultos para observá-las; os educadores não prestam atenção nas crianças).				5.2 A maioria das interações entre educador-criança é agradável e envolve disponibilidade para ajuda.		7.2 Os educadores ajudam as crianças com mais recursos para ampliar a brincadeira (Ex. ajudar a estabelecer uma pista com obstáculos para triciclos).
1.2 A maioria das interações entre educadores-criança é negativa (Ex. educador parece estar com raiva, nervoso; atmosfera punitiva e controladora).		3.2 Algumas interações entre educador-criança são positivas (Ex. confortar as crianças quando elas estão tristes ou machucadas; mostrar interesse e reconhecimento mediante a aquisição de uma nova habilidade; tom agradável de voz).		5.3 Os educadores auxiliam as crianças a desenvolver habilidades necessárias para usar os equipamentos disponíveis (Ex. ajudar as crianças a aprender a se balançarem no balanço; ajudar as crianças com necessidades especiais através do uso de pedais adaptados no triciclo).		7.3 Os educadores ajudam as crianças a desenvolver interações sociais positivas (Ex. ajudar as crianças no revezamento no uso de um equipamento disputado; providenciar equipamento que encoraje cooperação tais como balanço para duas pessoas)

Supervisão geral das crianças (além das atividades de coordenação motora grossa-global)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Supervisão inadequada das crianças (Ex. os educadores deixam as crianças sem supervisão, a segurança das crianças está comprometida, os educadores estão envolvidos com outras tarefas principalmente).		3.1 Supervisão suficiente para garantir a segurança das crianças.		5.1 Supervisão cuidadosa das crianças e ajustada apropriadamente para diferentes idades e habilidades (Ex. crianças menores ou mais impulsivas são supervisionadas mais de perto).		7.1 Os educadores conversam com as crianças sobre as idéias relacionadas as suas brincadeiras, fazem perguntas e adicionam informações para ampliar o pensamento das crianças.
1.2 A maioria da supervisão é punitiva ou excessivamente controladora (Ex. gritos, depreciar as crianças, “nãos” constantes).		3.2 Atenção é dada à limpeza e a prevenção do uso inapropriado de materiais (Ex. limpeza da bagunça da mesa de ciências; não permite que as crianças esvaziem/desperdicem o vidro de cola).		5.2 Os educadores dão auxílio e encorajam as crianças quando necessário (Ex. ajudar as crianças que estão sem atividade a se envolver em uma brincadeira, ajudar as crianças a completar um quebra-cabeça).		7.2 Um equilíbrio é mantido entre a necessidade da criança de explorar independentemente e a colaboração do educador para a aprendizagem da criança (Ex. deixar as crianças terminarem a pintura antes de serem questionadas para falar sobre ela; deixar as crianças descobrirem que a construção de blocos não tem equilíbrio quando ela cai).
		3.3 A maioria da supervisão não é punitiva, o controle é exercido de uma maneira razoável.		5.3 Os educadores demonstram estarem atentos ao grupo inteiro mesmo quando estão trabalhando com uma criança ou um pequeno grupo (Ex. os educadores observam toda a sala enquanto trabalham com uma criança, ou tem outro adulto supervisionando as áreas que não consegue supervisionar a distância).		
				5.4 Os educadores demonstram reconhecimento quando as crianças conseguem algo ou aos seus esforços para conseguir algo.		

Promovendo a aceitação da diversidade

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1 Nenhuma diversidade cultural ou racial visível nos materiais* (Ex. todos os brinquedos e figuras são de uma só raça, todo material impresso é sobre uma só cultura, todo material impresso e de áudio /visual está em uma só língua onde o bilingüismo prevalece).</p> <p>1.2 Os materiais apresentam apenas um estereotipo de raças, culturas, idades, habilidades, e gêneros.</p> <p>1.3 Educadores demonstram preconceito contra outros (Ex. contra crianças de diferentes grupos raciais e culturais ou contra pessoa com deficiência).</p>		<p>3.1 Algum tipo de diversidade racial ou cultural visível nos materiais (Ex. bonecas multiculturais ou multirraciais, livros, ou gravuras no quadro de avisos, fitas de musica de varias culturas; em áreas bilingües, alguns materiais estão acessíveis na língua materna da criança).</p> <p>3.2 Materiais mostrando diversidade (Ex. raças diferentes, culturas, idades, habilidades, ou gênero) de uma maneira positiva.</p> <p>3.3 Educadores intervêm apropriadamente para neutralizar preconceito mostrado pelas crianças ou outros adultos (Ex. discutir similaridades e diferenças; estabelecer regras de tratamento justo com os outros), ou nenhum preconceito é mostrado.</p>		<p>5.1 Muitos livros, figuras e materiais acessíveis mostrando pessoas de diferentes raças, culturas, idades, habilidades e gêneros sem papéis estereotipados (Ex. imagens atuais e antigas, homens e mulheres fazendo vários tipos de trabalhos diferentes incluindo papeis tradicionais e não tradicionais).</p> <p>5.2 Alguns acessórios representando várias culturas estão incluídos para uso no “faz-de- conta” (Ex. bonecas de raças diferentes, roupas típicas, utensílios de cozinha de vários grupos culturais).</p>		<p>7.1 A inclusão da diversidade faz parte da rotina diária e brincadeiras (Ex. as refeições/ lanches incluem comidas de diferentes etnias; fitas de música e canções de diferentes culturas são incluídas na hora da musica).</p> <p>7.2 As atividades incluídas promovem a compreensão e aceitação da diversidade (Ex. pais encorajados a compartilhar costumes familiares com as crianças; muitas culturas representadas nas comemorações de feriados).</p>

Brincadeira livre

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Poucas oportunidades para brincadeiras livres ou a maior parte do dia é gasta com brincadeiras livres não supervisionadas.		3.1 Algumas atividades livres ocorrem dentro e fora de sala de aula, se as condições climáticas permitirem.		5.1 Atividades livres fora e dentro de sala de aula ocorrem a maior parte do dia (ex. atividades livres acontecem em muitos momentos e diariamente).		7.1 A supervisão dos adultos procede como interação educacional (ex. os educadores ajudam as crianças a pensar em soluções para conflitos, estimulam as crianças a conversarem sobre as atividades, introduzem conceitos aproveitando a situação da brincadeira).
1.2 Brinquedos, jogos e equipamentos disponibilizados não são adequados para as crianças usarem durante as brincadeiras livres.		3.2 Supervisão adequada para salvar a saúde e a segurança das crianças.		5.2 O adulto supervisiona as crianças para a brincadeira fluir bem (ex. os educadores ajudam as crianças a conseguir os materiais que elas precisam; ajudam as crianças a usar os materiais que são difíceis de manejar).		7.2 Novos materiais e experiências são acrescentados às atividades livres periodicamente (ex. rotatividade de materiais, novas atividades são inseridas à medida que as crianças manifestam seus interesses).
		3.3 Alguns brinquedos, jogos e equipamentos estão disponíveis para as crianças usarem nas atividades livres.		5.3 Brinquedos, jogos e equipamentos variados estão disponíveis para as atividades livres.		

Trabalho em grupo

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1 As crianças fazem as atividades com o grupo todo a maior parte do dia (Ex. todos fazem o mesmo projeto de arte na mesma hora, uma história é lida para todo o grupo, ouvem os mesmos discos na mesma hora, todos usam o banheiro no momento determinado).</p> <p>1.2 Poucas oportunidades de interação entre os educadores com cada criança ou com pequenos grupos</p>		<p>3.1 Algumas atividades são feitas em pequenos grupos ou individualmente.</p> <p>3.2 As crianças têm oportunidades de escolher o grupo que elas querem fazer parte.</p>		<p>5.1 Os momentos com o grupo todo† estão limitados a um período curto de tempo e de acordo com a idade e necessidade individual das crianças.</p> <p>5.2 Atividades desenvolvidas durante o brincar são feitas em pequenos grupos ou individualmente.</p> <p>5.3 Algumas atividades de rotina são feitas em pequenos grupos ou individualmente.</p>		<p>7.1 Diferentes agrupamentos favorecem a mudança do andamento da rotina no decorrer do dia.</p> <p>7.2 Os educadores interagem educacionalmente com grupos pequenos, crianças individualmente e com o grupo inteiro (Ex. leitura de histórias, ajudar pequenos grupos com atividades de ciências ou culinária).</p> <p>7.3 As crianças têm muitas oportunidades para escolher o grupo que elas querem fazer parte.</p>

Preparação para atender crianças com deficiência

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Nenhuma tentativa por parte dos educadores para avaliar a necessidade das crianças ou investigar as avaliações disponíveis.		3.1 Os educadores têm informações a partir das avaliações que estão disponíveis.		5.1 Os educadores desenvolvem atividades e interações recomendadas por outros profissionais (Ex. médicos, educadores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, fonoaudiólogos) para ajudar as crianças a atingir metas identificadas.		7.1 A maioria das intervenções profissionais é realizada durante as atividades regulares da sala de aula.
1.2 Nenhuma tentativa de suprir as necessidades especiais das crianças (Ex. modificações necessárias não são feitas durante a interação do educador com a criança, no ambiente físico, no programa de atividades, e nos horários).		3.2 Poucas modificações† são feitas para atender as necessidades das crianças com deficiências.		5.2 Modificações feitas no ambiente, programa, e horário para que as crianças possam participar de muitas atividades com as outras.		7.2 As crianças com deficiência são integradas no grupo e participam da maioria das atividades.
1.3 Nenhum envolvimento dos pais em ajudar o educador a entender as necessidades das crianças ou em estabelecer metas para as crianças.		3.3 Algum envolvimento dos pais com os educadores da sala de aula para estabelecer metas para a criança		5.3 Os pais freqüentemente compartilham informações com os educadores, estabelecendo metas, e dando feedback de como o programa está funcionando.		7.3 Os educadores contribuem para avaliações individuais e planos de intervenção.
1.4 Muito pouco envolvimento das crianças deficientes com o resto do grupo (Ex. as crianças não comem na mesma mesa; vagueiam e não participam das atividades).		3.4 Algum envolvimento das crianças deficientes com as outras crianças nas atividades em curso.				

MODELO DAS PLANILHAS PARA REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES DO AMBIENTE FÍSICO EDUCACIONAL

REGISTRO DE SCORE (ECERS)

- OS ESCORES DEVEM SE BASEAR NA SITUAÇÃO REAL OBSERVADA E NÃO EM PLANOS
- OS ESCORES DEVEM SER ATRIBUIDOS DA SEGUINTE MANEIRA
 - **SCORE 1:** SE ALGUM INDICADOR ABAIXO DE 1 FOR APONTADO COM SIM
 - **SCORE 2:** QUANDO TODOS OS INDICADORES ABAIXO DE 1 SÃO APONTADOS COM NÃO E NO MINIMO A METADE DOS INDICADORES ABAIXO DE 3 COM SIM
 - **SCORE 3:** QUANDO TODOS INDICADORES ABAIXO DE 1 SÃO APONTADOS COM NÃO E TODOS INDICADORES ABAIXO DE 3 COM SIM
 - **SCORE 4:** QUANDO TODOS INDICADORES ABAIXO DE 3 SÃO APONTADOS COM SIM E NO MINIMO A METADE DOS INDICADORES ABAIXO DE 5 SÃO APONTADOS COM SIM.
 - **SCORE 5:** QUANDO TODOS INDICADORES ABAIXO DE 5 SÃO APONTADOS COM SIM
 - **SCORE 6:** QUANDO TODOS OS INDICADORES ABAIXO DE 5 SÃO APONTADOS COM SIM E NO MINIMO A METADE DOS INDICADORES ABAIXO DE 7 É APONTADA COM SIM
 - **SCORE 7 :** QUANDO TODOS OS INDICADORES ABAIXO DE 7 SÃO APONTADOS COM SIM
 - **SCORE N.A. OU NÃO APLICÁVEL:** SOMENTE PARA INDICADORES ESPECIFICADOS. ELES NÃO SÃO CONSIDERADOS NO CÁLCULO.

DATA DA OBSERVAÇÃO:

OBSERVADOR

ESCOLA

CIDADE

Nº TOTAL DE CRIANÇAS

Nº DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:

TIPOS: SENSORIAL, FÍSICA, COGNITIVA, SOCIAL, COMPORTAMENTAL, LINGUAGEM

IDADE MINIMA

IDADE MÁXIMA

ESPAÇO E MOBILIÁRIO							
1-ESPAÇO INTERNO				2-MOBILIA PARA CUIDADOS ROTINEIROS, BRINCADEIRAS E APRENDIZAGEM			
1	2	3	4	5	6	7	
S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N
1.1	3.1	5.1	7.1	1.1	3.1	5.1	7.1
1.2	3.2	5.2	7.2	1.2	3.2	5.2	7.2
1.3	3.3	5.3			3.3	5.3	
1.4	3.4						
	3.5						
3- MOBÍLIA PARA RELAXAMENTO				4- ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA BRINCADERIA			
1	2	3	4	5	6	7	
S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N
1.1	3.1	5.1	7.1	1.1	3.1	5.1	7.1
1.2	3.2	5.2	7.2	1.2	3.2	5.2	7.2
		5.3			3.3	5.3	7.3
					3.4		
5- ESPAÇO PARA PRIVACIDADE				6- CRIANÇA			
1	2	3	4	5	6	7	
S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N
1.1	3.1	5.1	7.1	1.1	3.1	5.1	7.1
	3.2	5.2	7.2	1.2		5.2	7.2
						5.3	
7- LUGAR PARA BRINCADEIRA DE COORDENAÇÃO MOTORA				8-EQUIPAMENTO PARA BRINCADEIRA DE COORDENAÇÃO MOTORA GROSSA			
1	2	3	4	5	6	7	
S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N
1.1	3.1	5.1	7.1	1.1	3.1	5.1	7.1
1.2	3.2	5.2	7.2	1.2	3.2	5.2	7.2
		5.3	7.3	1.3	3.3	5.3	

AVALIAÇÃO GERAL DA ÁREA

A- SOMA DOS PONTOS OBTIDOS:

B- Nº DE ITENS AVALIADOS:

SCORE DA ÁREA = A DIVIDIDO POR B

ROTINAS DE HIGIENE E SEGURANÇA						
14 –PRÁTICAS DE SEGURANÇA						
1	2	3	4	5	6	7
S N		S N		S N		S N
1.1		3.1		5.1		7.1
1.2		3.2		5.2		7.2
1.3		3.3				

AVALIAÇÃO GERAL DA ÁREA

A- SOMA DOS PONTOS OBTIDOS:

B- Nº DE ITENS AVALIADOS:

SCORE DA ÁREA = A DIVIDIDO POR B

ROTINAS DE HIGIENE E SEGURANÇA						
16- ENCORAJAMENTO ÀS CRIANÇAS						
1	2	3	4	5	6	7
S N		S N		S N		S N
1.1		3.1		5.1		7.1
1.2		3.2		5.2		7.2
		3.3				

AVALIAÇÃO GERAL DA ÁREA

A- SOMA DOS PONTOS OBTIDOS:

B- Nº DE ITENS AVALIADOS:

SCORE DA ÁREA = A DIVIDIDO POR B

ATIVIDADES							
24- FAZ-DE-CONTA - TEATRO				28-PROMOVENDO A ACEITAÇÃO DA DIVERSIDADE			
1	2	3	4	5	6	7	
S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	
1.1	3.1	5.1	7.1	1.1	3.1	5.1	
	3.2	5.2	7.2	1.2	3.2	5.2	
	3.3	5.3	7.3	1.3	3.3	5	
		5.4	7.4				

AVALIAÇÃO GERAL DA ÁREA

A- SOMA DOS PONTOS OBTIDOS:

B- Nº DE ITENS AVALIADOS:

SCORE DA ÁREA = A DIVIDIDO POR B

INTERAÇÃO														
29- SUPERVISÃO DAS ATIVIDADES DE COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL							30-SUPERVISÃO GERAL DAS CRIANÇAS							
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1		3.1		5.1		7.1		1.1		3.1		5.1		7.1
1.2		3.2		5.2		7.2		1.2		3.2		5.2		7.2
				5.3		7.3				3.3		5.3		
												5.4		

AVALIAÇÃO GERAL DA ÁREA

A- SOMA DOS PONTOS OBTIDOS:

B- Nº DE ITENS AVALIADOS:

SCORE DA ÁREA = A DIVIDIDO POR B

ESTRUTURA DO PROGRAMA														
35 – BRINCADEIRA LIVRE							36- HORA DO TRABALHO EM GRUPO							
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1		3.1		5.1		7.1		1.1		3.1		5.1		7.1
1.2		3.2		5.2		7.2		1.2		3.2		5.2		7.2
		3.3		5.3								5.3		7.3
3- PREPARAÇÃO PARA ATENDER CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA														
1	2	3	4	5	6	7								
S	N	S	N	S	N	S	N							
1.1		3.1		5.1		7.1								
1.2		3.2		5.2		7.2								
1.3		3.3		5.3		7.3								
1.4		3.4												

AVALIAÇÃO GERAL DA ÁREA

A- SOMA DOS PONTOS OBTIDOS:

B- Nº DE ITENS AVALIADOS:

SCORE DA ÁREA = A DIVIDIDO POR B

AO FINAL DA APLICAÇÃO DO ROTEIRO RESPONDA AS SEGUINTEs QUESTÕES

1 NA SUA OPINIÃO, A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE PODE SER UM ASPECTO FACILITADOR PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAS NA SUA SALA?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

2.VOCÊ ACHA QUE UMA AVALIAÇÃO OU UM ROTEIRO ESPECÍFICO SOBRE AVALIAÇÃO DO AMBIENTE FISICO PODERIA AJUDÁ-LO A IDENTIFICAR ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO AMBIENTE DE SUA SALA DE AULA?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

3.O AMBIENTE FÍSICO NA SUA OPINIÃO ESTÁ ADEQUADO PARA TODAS AS CRIANÇAS DA SALA

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

ANEXO 5 – CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS EDUCADORES-PARTICIPANTES DO ESTUDO

EP	Idade	Formação	Ano Formado	Tipo de instituição	Série ou período que atua	Faixa etária Que trabalha	Tempo na instituição	Tempo de atuação Com essa clientela
EP1	22	Normal superior Incompleto	cursando	particular	Jardim I	4 a 5 anos	6 meses	6 meses
EP2	30	Letras	2000	particular	Jardim II	4 a 6 anos	5anos	6 anos
EP3	24	Pedagogia incompleto	Cursando	Municipal	Jardim II	5 a 6 anos	Não respondeu	6 meses
EP6	23	Pedagogia Especial	2003	Filantrópica	Estimulação Classe especial	4 anos a 6 anos	1 ano	1 ano
EP7	23	23	Pedagogia incompleto	Particular	Maternal II	3 anos e 11 meses a 5 anos	4 anos	1 ano
EP10	26	Pedagogia Pós em metodologia do Ensino Superior	2004 (referiu-se a Pós-graduação)	Particular	Maternal	1ano e 3meses a 2 anos e 9 meses	6 meses	10 anos
EP11	42	Pedagogia	1990	Particular	Maternal II	3 anos	10 anos	12 anos
EP12	29	Letras	2000	Particular	Maternal I	2 a 2 anos e 8 meses anos	9 anos	2 anos
EP13	24	Pedagogia incompleto	Cursando	Municipal	Jardim I	4 a 5 anos	2 anos	5 meses
EP14	25	Pedagogia	2002	Municipal	Jardim II	4 a 5 anos	2 meses	5 anos
EP16	40	Pedagogia	1987	Particular	3º período	4 a 10 anos	10 anos	10 anos
EP17	23	Normal superior Incompleto	Cursando	Particular e municipal (estágios)	Todas as turmas de educação infantil	4 a 5 anos	-----	-----
EP18	19	Normal superior Incompleto	Cursando	Particular e municipal	Jardim I e jardim II	4 a 5 anos	-----	-----
EP19	31	Letras	1999	Particular	Maternal II	3 anos	4 meses	10 anos
EP20	27	Magistério Pedagogia Psicopedagogia	2003	Pública	Diferentes períodos da educação infantil	0 a 6	NR	NR
EP21	42	NR	NR	Pública	Pré I	2 a 5 anos	19 anos	22 anos
EP23	28	Pedagogia	1997	Pública	Pré II	5 anos	1 ano e 5 meses	5 meses
EP24	30	Pedagogia incompleto	cursando	Particular	Pré III	6 anos	3 anos	3 anos
EP27	49	Pedagogia	1992	Pública	Fase II	5 a 6 anos	29 anos	20 anos
EP28	48	Magistério e pedagogia	1985	Pública		5 a 6 anos	12 anos	12 anos
EP29	31	2º Grau	1995	Pública	Pré II	5 a 6 anos	5 anos	3 anos
EP30	37	Pedagogia Psicopedagogia	2003 2004	Pública e filantrópica APAE	2º período	5 a 6 anos 10 a 11 anos	6 anos 14 anos	4 anos 14 anos
EP31	57	Pedagogia	1975	Pública	Supervisora	0 a 6 anos	4 anos	15 anos
EP33	26	História	2002	Pública	Pré-escola	5 a 6 anos	5 anos	4 anos
EP34	32	Magistério História	1991 cursando	Pública	Ed. Infantil	3 a 4 anos	1 ano	Cada ano trabalha com faixas etárias diferentes
EP36	45	História	2004	Pública	Pré-escola	6 anos	6 anos	10 meses
EP37	48	Pedagogia	1982	Pública	Supervisora Fase introdutória	5 anos	2 meses	28 anos
EP38	29	Magistério	1994	Particular	Maternal	2 a 3 anos	9 meses	9 meses